

# XIK

## KORUNK

FÓRUM • KULTÚRA • TUDOMÁNY



DÓKA PÉTER  
DÓSA ZOLTÁN  
GLÓZER RITA  
GULD ÁDÁM  
GYÁNI GÁBOR  
JANCSIK PÁL  
KISS JUDIT  
KÓNYA ZOLTÁN  
KOVÁCS ZOLTÁN  
LÁNG ORSOLYA  
MAKSA GYULA  
MISKOLCZY AMBRUS  
NÉMETH BOGLÁRKA  
RUCSKA ANDREA  
SZÁSZ JUDIT  
SZIKSZAI MÁRIA  
TAMÁS DÉNES  
VALLASEK JÚLIA  
VASS BARNA

# 7

KAMASZKOR

III. FOLYAM  
**2014.**  
JÚLIUS

# XXK

## KORUNK

FÓRUM • KULTÚRA • TUDOMÁNY

HARMADIK FOLYAM • XXV/7. • 2014. JÚLIUS

### TARTALOM

DÓKA PÉTER • Csak leugrott tejért ( <i>próza</i> )	3
GLÓZER RITA – GULD ÁDÁM – MAKSA GYULA – NÉMETH BOGLÁRKA • Z nemzedék	5
TAMÁS DÉNES • Az online stratégiai játékok mint virtuális közösségek	15
DÓSA ZOLTÁN • Edzés a trónfosztásra. Az iskolai család példája	24
RUCSKA ANDREA • Az agresszió jelenségvilága a miskolci középiskolások körében	31
LÁNG ORSOLYA • Képeslapok ( <i>próza</i> )	40
VASS BARNA • Papír Ödön: Angyalbügyűrű ( <i>vers</i> )	42
KOVÁCS ZOLTÁN • A serdülők családi élet iránti érdeklődése	44
KÓNYA ZOLTÁN • Engedetlen szülők	54
KISS JUDIT • Az „aranykor” elvesztése – szülői dilemmák és áldilemmák	61
VALLASEK JÚLIA • Roxfort után szabadon	66
SZIKSZAI MÁRIA • Közösségek, kamaszok, kolostorok	73
JANCSIK PÁL • Szabédi-redivivus ( <i>vers</i> )	81
<b>■ HISTÓRIA</b>	
<b>1914–2014</b>	
GYÁNI GÁBOR • A Nagy Háború	82
<b>■ MŰ ÉS VILÁGA</b>	
CSATÁDI GÁBOR • Az azonosság kötélhídja	92
KULCSÁR GABRIELLA • Isten zenéje	102
<b>■ KÖZELKÉP</b>	
BÚS IMRE • Egy gyermekkultúra-projekt mint tehetségnevelés a pedagógusképzésben	109





## ■ TÉKA

ADORJÁNI PANNA • A tehetség mindenkié, avagy miből lesz a csodagyerek ( <i>Sasszé</i> ) .....	115
SZÁSZ JUDIT • Lélek az iskolában .....	117
KOVÁCS BEA • Nyelvében a nemzet .....	119
KOCSIS KITTY • Túl a dokkokon .....	121
CSEKE PÉTER • Aki történész szemmel néz körül az otthoni világban .....	123

## ■ TALLÓ

R. L. • Üres hassal énekelni? .....	125
-------------------------------------	-----

## ■ ABSTRACTS

.....	126
-------	-----

## ■ TÁMOGATÓINK NÉVSORA

.....	127
-------	-----

## ■ KÉP

DARVAY TÜNDE



ALAPÍTÁSI ÉV 1926

Susținem  
**CLUJ-NAPOCA 2021**  
Capitală Culturală Europeană  
oraș candidat

Kiadja a Korunk Baráti Társaság ■ Elnök: KÁNTOR LAJOS ■ Tiszteletbeli elnök: DEGENFELD SÁNDOR

Főszerkesztő: KOVÁCS KISS GYÖNGY (történelem) ■ A szerkesztőség tagjai: BALÁZS IMRE JÓZSEF (főszerkesztő-helyettes, irodalom), CSEKE PÉTER (médiatudomány), RIGÁN LÓRÁND (filozófia, a Korunk-Komp-Press Kiadó felelős szerkesztője)

■ Gazdasági vezető: KOVÁCS GÁBOR ZSOLT ■ Grafikai arculat: KÖNCZEY ELEMÉR, SZENTES ZÁGON

■ A Korunk grémiuma: DERÉKY PÁL, EGYED PÉTER, ILIA MIHÁLY, POMOGÁTS BÉLA, POSZLER GYÖRGY, ROMSICS IGNÁC, TETTAMANTI BÉLA, ZALÁN TIBOR

■ A megjelenéshez támogatást nyújt a bukaresti Művelődési Minisztérium, a Bethlen Gábor Alap, a Kolozsvári Városi Tanács, a Kolozs Megyei Tanács, a Nemzeti Kulturális Alap, a Romániai Magyar Demokrata Szövetség és a Communitas Alapítvány, az Új Budapest Filmstúdió.

■ SZERKESZTŐSÉG: Kolozsvár, Str. gen. Eremia Grigorescu (Rákóczi út) 52.

Telefon: 0264-375-035; Fax: 0264-375-093 ■ POSTACÍM: 400750 Cluj, OP.1. cp. 273, Románia;

Internet: [www.korunk.org](http://www.korunk.org); e-mail: [korunk@gmail.com](mailto:korunk@gmail.com); [korunk@korunk.org](mailto:korunk@korunk.org); Fényszedés: KOMP-PRESS Kft.

■ NYOMDA: ALUTUS, Csíkszereda, Hargita út 108/A. Tel./fax: 0266-372-407

■ Előfizetést a szerkesztőség is elfogad: egy évi előfizetés 50, fél évi előfizetés díja 26 RON.

A KORUNK magyarországi terjesztését az Apáczai Sajtóhíd Alapítvány végzi (1088. Budapest, Krúdy Gyula u. 3., Tel.: 0036-1-266-65-85); a lap megrendelhető a következő faxon: 0036-1-235-07-39, illetve e-mailen: [erno.toth.deb@gmail.com](mailto:erno.toth.deb@gmail.com).

■ Proiect realizat cu sprijinul Primăriei și Consiliului Local Cluj-Napoca;

Proiectul susține candidatura orașului Cluj-Napoca la titlul de Capitală Culturală Europeană 2021.

■ Revistă editată de Asociația de Prietenie Korunk (400304 Cluj-Napoca, str. gen. Eremia Grigorescu nr. 52.; Cod fiscal 5149284) ■ ISSN: 1222-8338

DÓKA PÉTER

## Csak leugrott tejért

■ Átvágok a penészszagú, iszapos folyosón. Balról a csontváz lép elé, csörgeti a kezét, gyorsan kikerülök, hozzá se érek. Jobbról a vérző torkú zombi jön, még jobban szét van esve, mint a múltkor, a fülembe hörög, érzem a rossz szagát, meg a nyálkás tenyerét az oldalamon, libabőrös leszek tőle. Végre kiérek az előszobába, ott majdnem átesem egy fekvő testen, és már benn is vagyok a szobában. Anya úgy hever az ágyon, olyan mozdulatlanul, mintha nem is élne. Aztán a csendben meghalok a lélegzését.

– Mondhatok valamit? – kérdezem, és ő felém fordul, válláról lecsúszik a takaró, és a kislámpa fényében meglátom rajta a tetoválást.

– Persze... – suttoja anya. – Csak gyorsan, mert fáradt vagyok.

– Nem tehetek róla – mondom. – Én mindig jót akartam.

Anya fészkelődik az ágyon, felhúzza a takarót a nyakáig. Mellé fekszem, a lehunyt szemét nézem, úgy beszélek hozzá.

– Amikor a koncertre mentünk... Összetörted a körömlakkot, kicsúszott a kezedből, csupa piros lett az egész kő. A Feri meg késve érkezett, mert ő mindig késik, én meg mondtam neki az ajtóban, hogy nagy baj van, megvágta magát, el fogsz vérezni, és erre ő megijedt, rohant hozzád, tapogatott, még sírva is fakadt. Csak azért hazudtam neki, mert tudni akartam, hogy szeret-e. Hogy igazán. Nem rosszaságból.

– Te nem vagy rossz – suttoja anya. Alig mozog a szája, mintha álmában beszélné. – Vicces volt az egész. A Feri meg nem haragudott, nem olyan. Sose tud haragudni.

– Meg amikor a kutyát levittük sétálni. Azt mondtad, jó kis program lesz, barátkozhatok majd a Ferivel. És meg kellett ígérnem, hogy majd én összeszedem zacskóba a kutyakakit, még a becsületszavamat is adtam. De nem vittem magammal zacskót, a kutya meg nem is akart sétálni, csak rögtön odacsinált a kapu elé, én meg mondtam a Ferinek, hogy szerintem inkább neki kéne felszedni, te is annak örülnél igazán. Meg akkor még jobban szeretnéd őt. És a Feri megcsinálta, tők rosszul lett, még öklendezett is.

– Te is majdnem hánytál először, emlékszel? Olyan aranyos voltál, úgy sajnáltalak. De tényleg meg kell tanulni. És most már a Feri is tudja, hogyan kell.

Anya halkán beszél, vékony hangja csiklandozza a fülem. Szeretnék végre hozzászólni, de még nem végeztem.

– A cigit is én dugtam el. Azt mondtam, hogy a Feri nem vett neked cigit, pedig vett, csak én eldugtam, mert nem szeretem, ha cigizel, mert akkor sokkal előbb fogsz meghalni. És szétköhögöd a tüdődet. A Feri meg elment egy másik cigiért, egy órán át gyalogolt, mert olyan egy béna, hogy háromszor eltévedt, mire talált egy boltot.

Anya hirtelen kinyitja a szemét.

– Ezt most mért mondod el? Mért nem alszol inkább? Késő van.

– Nem miattam ment el. Kicsit még szerettem is.

– Nem ment el nagyon – suttoja anya. – Mindjárt jön. Csak leugrott a nonstopba tejért. Hogy reggel ihass finom kakaót. Megvárjuk itt együtt, jó? Talán már a kapu előtt van, és mindjárt felér. Húzd magadra a takarót, és bújj már ide végre, mert megfázol. Na, gyere, te rosszaság!



Anyához bújok, érzem a teste illatát, amit úgy szeretek, a frissen mosott, samponszagú haját az arcomon. A Feri is szereti anya haját, simogatja, dörzsölgeti mindig a nagy szőrös kezével.

– És ha nem jön vissza?

Anya ásít.

– Mért ne jönne vissza? Csak válogat biztos a tejek között, tudod, amilyen spórolós. Aludjunk már, mindjárt itt lesz.

És anya már alszik is, békésen szuszog.

Én meg csak fekszem, és hegyezem a fülem. Egy ideig a szokásos zajok: csörög a csontváz, a zombi hörög, néha moccan a test a földön. Aztán hallom, hogy megmozdul a kilincs, és valaki kopog az ajtón, egyre erősebben, dühösebben. Aztán felberreg anya telefonja az előszobában, a kutya nyüszíteni kezd. Jól hallom mindezt, de anya nem hallja, mert ő mindig mélyen alszik, mintha egy másik világban járna. Biztosan úszik álmában, valahol a tengerben, azt nagyon szereti. Vagy napozik Indiában. Ökölcsapások csattannak az előszoba ajtaján, káromkodás hallatszik. Aztán léptek, végül egy nagy dörrenés, mintha az ajtóba rúgna valaki.

– Ne félj, anya – suttogom.

Anya nem felel, csak még szorosabban magához húz. Olyan meleg árad belőle, mint egy kályhából. Csönd van, végre csönd. Érzem, hogy lecsukódik a szemem. Még látom, hogy nyílik az ajtó, benéz rajta a csontváz meg a zombi, a lábuknál morogorog a test, és a sötétből felém kacsint egy szőrös rém.



GLÓZER RITA – GULD ÁDÁM – MAKSA GYULA – NÉMETH BOGLÁRKA

# Z NEMZEDÉK

## Médiahasználat és kommunikációs szokások

### Kérdések, módszerek

■ A Z generációt a legtöbb kutatás az ötödik ma élő korcsoportként határozza meg, amelyet időrendben megelőz a Csendes generáció, a Baby boomerek, az X generáció, az Y generáció; utána pedig az Alfa generáció következik.<sup>1</sup> A Z generációt hozzávetőlegesen az 1990-es évek elejétől/közepétől a 2000-es évek elejéig tartó időszakban született fiatalok képviselik. A korcsoport tagjai jellemzően idősebb szülők gyermekei, kis létszámú nukleáris családban nőnek fel, magas szintű oktatásban részesülnek, várható élettartamuk a korábbi generációkhoz képest jelentősen kitolódik. A nemzedék legfontosabb jellemzője, hogy tagjai „beleszülettek” a digitális forradalom világába, így különösen fogékonyak a technológiai újításokra. Ezt jól érzékeltetik a korcsoport egyéb ismert elnevezései, úgymint a „net generáció”, „digitális őslakosok”, „digitális bennszülöttek” vagy „bedrótzott nemzedék”. A Z generáció számára a hálózati kommunikáció szerepe elsődleges, kis túlzással azt mondhatnánk, hogy online élik az életüket. Jó technikai érzékkel bírnak, kimagasló problémamegoldó készségeik vannak, a figyelmüket könnyen megosztják, továbbá előnyben részesítik a képet és a hangot az írott szöveggel szemben. Ugyanakkor gyakran érzik magukat sikertelennek, magányosnak, kívülállóknak, s az ebből fakadó frusztrációk hatására sok esetben elszigetelődnek, szoronganak vagy depressziósak.<sup>2</sup>

A Pécsi Tudományegyetemen 2013 márciusában kutatási projekt indult a Z generáció néven ismert korcsoport átfogó vizsgálatát célozva. A



**...a Z generáció tagjaira egyre ritkábban jellemző az aktív médiahasználat, vagyis az az idő, amit kizárólagosan egy médium használatának szentelnek.**

TÁMOP-4.2.3.-12/1/KONV *Tudományos eredmények elismerése és disszeminációja* című kutatás egyik alprojektjében az egyetem Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszéke a középiskolás-egyetemista célcsoport legfontosabb kommunikációs színtereit és formáit, médiahasználatuk sajátosságait térképezte fel. A *Fiatalok kommunikációjának megismerése* című kutatás során bővíteni, de főképp elmélyíteni igyekeztünk a fiatal generáció kommunikációs szokásaival kapcsolatos ismereteinket. A 2013-ban lezajlott kutatás kvalitatív megközelítéseket alkalmazott; a vizsgálat az úgynevezett „árnyék-kutatás” technikáit követte. A módszer azt az elvet tükrözi, hogy a lehető legcsekélyebb mértékben avatkozzunk be az adatközlők életébe, miközben arra törekszünk, hogy kommunikációs tevékenységeiket a lehető leghitelesebben dokumentáljuk. Ennek megfelelően a kutatás módszertanának kialakításakor a médianapló, az interjú és a kommunikációs gyakorlatokat vizuális formában rögzítő mentális térképek kombinálása mellett döntöttünk, és jelentős részben támaszkodtunk egy olyan németországi kutatás tapasztalataira, amely a médiahasználók kommunikációs hálózatait vizsgálja.<sup>3</sup>

Az említett módszerek segítségével árnyalt információkat kaphattunk a médiahasználat idejéről, helyéről, pontos módjáról és körülményeiről, és lehetőségünk nyílt a médiával kapcsolatos attitűdök rögzítésére is. A módszer további előnye, hogy alkalmas egy meghatározott médium (például csak a televízió vagy az internet) használatának vizsgálatára, és arra, hogy komplex médiahasználati trendeket, szokásokat tárjon fel, ahol az eszközök és a lehetséges felhasználási módok teljes spektrumát vizsgáljuk, azok összefüggéseiben. A vizsgálat során az adatközlők három csoportját különböztettük meg. Az általános mintát<sup>4</sup> a kutatás esélyegyenlőségi modulja két speciális almintával egészítette ki, amelyben tizenhat állami gondozásban élő Z generációs<sup>5</sup> és huszonkét roma fiatal<sup>6</sup> jelent meg.

## Az általános minta tapasztalatai

■ A vizsgálat általános mintájában dél-dunántúli fiatalok vettek részt. Egy egyetemi kutatószeminárium keretei között, megfelelő felkészítés után kommunikáció- és médiatudomány mesterszakos hallgatókat is bevonva a munkába, harminchárom dél-dunántúli, 15 és 19 év közötti középiskolással készítettünk egy-egy nagyjából másfél órás interjút, amely során az interjúalanyok értelmezték a saját médiahasználatukat rögzítő médianaplót. Az interjúhoz kötődően saját személyes kommunikációs hálózati, illetve médiahasználat-térképüket is megrajzoltattuk velük. Ezeknek a térképeknek a segítségével arra kerestük a választ, hogyan látják a középiskolások saját médiahasználatukat, mit emelnek ki abból, hogyan értelmezik azt. Az adatközlők valamivel több, mint kétharmada nő és valamivel kevesebb, mint egyharmada férfi volt. A középiskolások többsége a szüleivel élt, míg a diákok körülbelül egyharmada kollégiumban töltötte a hétköznapi napokat. Harmincnégy, 19–23 év közötti dél-dunántúli egyetemista médianaplóját is megvizsgáltuk, amelyet ugyan nem egészített ki interjú, viszont kommunikációs hálózati térképek igen. Az adatközlők valamivel kevesebb, mint kétharmada nő és valamivel több, mint egyharmada férfi volt. Nagy változatosságot mutatott a minta a szakokat tekintve: volt köztük közgazdász, jogász, általános orvos, mentőtiszt, építőmérnök, biológus, pszichológus és anglisztikát végző bölcsész is.

A kutatás kimutatta, hogy a Z generáción belül a média társaságában eltöltött idő többnyire 5-6 óra között alakul, de az átlagostól jelentősen eltérő példákat is találtunk. Az egyetemisták ennél néhány órával több időt szánnak a médiahasználatra, viszont a legszélsőségesebb eredmények a középiskolás korosztályban jelentek meg. Ők nemritkán napi 10-12 órás médiahasználatról számoltak be, hétköznapi napokon is. A

Z generáció által preferált médiaeszközöket látva feltűnő a mobilhordozók jelentősége. Ezek közül a telefon és az okostelefon a legnépszerűbbek, míg például a táblagépek jelenléte még mindig elhanyagolható. A mobilhordozók népszerűsége egyértelműen az internettel mint a legnépszerűbb kommunikációs platformmal hozható összefüggésbe. A hálózaton keresztül elérhető alkalmazások közül a közösségi oldalak, a videómegosztók, a játékok, a csevegőprogramok és a fájlmegosztók előnye behozhatatlannak tűnik. A klasszikus tömegműediumok sem szorulnak ki a Z generációsok napi rutinjából, de ezek szerepe jelentősen átértékelődik. A rádió és különösen a televízió a háttér- és párhuzamos médiahasználathoz köthető, azaz egyre ritkábban fordul elő, hogy a fiatalok figyelme kizárólag ezekre a médiumokra irányuljon. A rádiózás és a televíziózás mellett más tevékenységeket is végeznek (például étkezés, házimunkák, testedzés), vagy ezzel egy időben egy másik médiumot használnak, ami a legtöbb esetben a számítógép vagy a mobiltelefon. A rádióval és a televízióval szemben az újságok és a magazinok térvészése kézzelfogható.

A fent említett tendenciák jól tükrözik, hogy a Z generáció tagjaira egyre ritkábban jellemző az aktív médiahasználat, vagyis az az idő, amit kizárólagosan egy médium használatának szentelnek. Ha előfordul is, az aktív médiahasználat időtartama igen rövid, és ebben a kontextusban csak a telefon, a számítógép és időnként a televízió jelenik meg. Ezzel szemben a háttér-médiahasználat általános gyakorlattá válik, ennek legjellemzőbb esetei a zenehallgatáshoz társítható egyéb cselekvések: napi rutin, közlekedés, tanulás, kikapcsolódás, házi teendők. A zene-, illetve rádióhallgatás hol stimuláló, hol relaxációs, hol a magányt oldó, hol pedig – például a közösségi közlekedés esetében – éppen a privátszférát biztosító, tehát a mindennapi életben nagyon is pragmatikus használatát több napló és térkép is jelzi.

A Z generáció médiahasználatában szembevetendő a *multitasking* jelenség térhódítása. Multitaskingról beszélhetünk akkor, ha két különböző médium egyidejű használatára valósul meg (pl. televízió és mobiltelefon), amikor kettőnél több különböző médium együttes használatáról van szó (pl. televízió, mobiltelefon és számítógép), és amikor a párhuzamos médiahasználat ugyanazon az eszközön elérhető különböző felületeken valósul meg (pl. különböző számítógépes alkalmazások egyidejű futtatása). A jelenség az időtakarékossgal és a feladatok hatékonyabb szervezésével magyarázható, miközben messzemenő következményei vannak a figyelemkoncentráció és a figyelemmegosztás vonatkozásában.

Az eredmények alapján elmondhatjuk, hogy a Z generációra fejlett médiatudatosság jellemző, bár a médiahasználatra fordított időt a többség jellemzően alábecsüli. A fiatalok általában kritikusan kezelik a médiából származó információkat, és tisztában vannak a média általános veszélyeivel. Ugyanakkor míg saját médiahasználati szokásaikat normálisnak, addig társaikét sok esetben túlzónak és ártalmasnak tartják. Végül fontos megemlíteni, hogy a korosztályt tudatos reklámkerülés jellemzi; médiahasználati szokásaik egyik meghatározó tényezőjévé válik, hogy olyan felületeket keresnek, ahol nem jelennek meg reklámok, vagy ahol a hirdetések valamilyen módon kiszűrhetőek. Talán ezzel is összefügghet a szülők világához tartozónak érzékelt televíziós médium naplókban nemegyszer felbukkanó kritikája – ennek vizuális megjelenítése az egyik térképen az áthúzott televízió-készülék ábrája.

A korcsoport médiahasználati szokásaiban jelentkező generációs sajátosságok lényeges összefüggést mutatnak azokkal a terekkel, ahol a médiahasználat zajlik. A legváltozatosabb médiahasználati módok az otthonhoz kapcsolódnak, ami összefüggésben áll a háztartások többségében megtalálható kommunikációs eszközök sokféleségével, illetve az otthoni környezetben eltöltött szabadidő által nyújtott lehetőségekkel. Az otthon vonatkozásában kitüntetett jelentősége van a saját szobának, amely a fiatalok esetében a médiahasználat központi színtere. A legtöbb

háztartásban itt valamennyi fontosabb médiaeszköz megtalálható, így a televízió, a számítógép, a laptop, a mobiltelefon és esetenként egy játékkonzol vagy hifiberendezés is. A saját szobában központi helyet foglal el a számítógép vagy a laptop, ami gyakran más médiaeszközökkel párhuzamosan üzemel. Míg a saját szoba terében a médiahasználat jellemzően magános tevékenység, addig ugyanez a lakás egyéb helyiségeiben – a nappaliban, az étkezőben vagy a konyhában – már egyértelműen a társas élmények forrása; a családtagokkal közösen eltöltött szabadidő egyik legáltalánosabb formája. A családi élet közös tereiben változatlanul a televízió használata a legnépszerűbb, amely kivételes alkalmakkor, jellemzően hétvégenként továbbra is képes arra, hogy a családtagokat egymás mellé ültesse, és a figyelmüket maradéktalanul lekösse. Időnként a rádió is megjelenik ebben a közegeben, azonban a televízióval ellentétben ennek használata sokkal inkább a szülők médiumválasztásával magyarázható, s ez sokszor komoly konfliktusok forrása lehet a fiatalabb és az idősebb generációk között.

Az iskola és a kollégium területén leginkább az intézmények által lefektetett szabályok, illetve a rendelkezésre álló technikai-technológiai feltételek befolyásolják a fiatalok médiahasználatát. A kutatásból kiderül, hogy a médiaeszközök iskolai oktatásban betöltött szerepe egyelőre esetlegesnek tűnik, főleg azoknak a diákoknak a beszámolóiban történik erre utalás, akik nagyobb óraszámban tanulnak számítástechnikát. Ennél is problémásabb a helyzet a kollégiumokban, ahol az általánosnak tűnő eszközhány bizonyos esetekben nemcsak a tanulást hátráltathatja, hanem a személyes kapcsolattartást is megnehezítheti, és a szabadidő eltöltésének módját is jelentősen behatárolja. A felsorolt tényezők azt eredményezik, hogy a fiatalok a legkülönbözőbb praktikákat eszelik ki, melyek segítségével kijátszhatják a szigorú szabályokat és az oktatóik figyelmét. A legfontosabb „szövegszűrésük” ebben a mobiltelefon, amely észrevétlenül használható nemcsak a tanórák közötti szünetekben, hanem sokszor az órák alatt is. Több diák elmondta, hogy tanítás közben rendszeresen be van jelentkezve különböző közösségi portálokra, a lányok pedig a hajuk mögé elrejtett fülhallgatóval hallgatnak zenét a mobiltelefonjukról akár óra közben is. Van, ahol az iskola vagy a kollégium jelszóval védett vezeték nélküli hálózata sem jelent akadályt az internethez való hozzáféréshez, mert a rendszeresen feltört belépési kódok híre fotótűzként terjed a diákok között. Összességében úgy tűnik tehát, hogy az oktatási intézményeknek még korántsem sikerült maradéktalanul kiaknázniuk a legújabb kommunikációs technológiák potenciálját, ugyanakkor a diákok minden esetben igyekeznek lehetőséget találni arra, hogy ezeket a saját eszközeiken keresztül igényeiknek megfelelően használják.

A beszámolók alapján, hétköznapiakon a diákok többsége ingázni kényszerül az otthon és az iskola között, így sokan jelentős időt töltenek el útközben is. Az utazásnak, tartson az hosszabb vagy rövidebb ideig, szinte elengedhetetlen kelléke valamilyen médiaeszköz és az ahhoz kapcsolódó sajátos, csak az utazással összefüggésben megjelenő médiahasználat. Így többen beszámoltak arról, hogy az évek során hogyan vált a napi rutin részévé az autóban történő rádióhallgatás, ami más helyzetekben csak ritkán vagy egyáltalán nem jellemző. Azok, akik nem kíváncsiak a rádióadásra, az autóban és a buszon is inkább a saját zenéjüket hallgatják mobiltelefonról, esetleg mp3 lejátszóról. Mások pedig, akik gyalogosan teszik meg az iskolába vezető utat, sokszor csak ilyenkor vesznek a kezükbe újságot, jellemzően a forgalmasabb csomópontokban elhelyezett ingyenes lapokat. Az útközben történő médiahasználat tehát alapvetően az unaloműzés szolgálatában áll, s gyakran kiváltja vagy helyettesíti a szülőkkel, ismerősökkel és más útítársakkal folytatott szóbeli kommunikációt.



■ A kutatás a hátrányos helyzetű fiatalok két csoportjára terjedt ki: egyfelől olyan fiatalokat kerestünk meg, akik nem vér szerinti családjukban, hanem állami gondozásban (gyermekotthonban vagy családotthonban), illetve nevelőszülőknél élnek, másfelől pedig sérült vagy tanulási nehézséggel küzdő fiatalokat. Előbbiek esetében azt feltételeztük, hogy a saját családból való kiszakadás, az intézeti keretek között zajló mindennapok jelentős hatással lehetnek a különféle kommunikációs eszközök-höz való hozzáférésre, a médiahasználati szokásokra. A sérült fiatalok esetében arra kerestük a választ, hogy képességeik, készségeik korlátozottsága, akadályoztatottságuk milyen hatással van a médiához való viszonyukra. A nevelőszülőknél élő 7 fiatal mindegyike Baranya megyében lakik, öten középiskolások, ketten egyetemisták. 4 másik interjúalanyunk egy balatonboglári gyermekotthon lakója. A megkérdezett négy sérült, tanulási nehézséggel vagy magatartászavarral küzdő, sajátos nevelési igényű fiatal egy balassagyarmati speciális szakiskola diákja. Többségük halmozottan hátrányos helyzetű, a környékbeli falvakból jár be, vagy az iskola kollégiumában lakik. Összességében legfiatalabb interjúalanyaink 14, a legidősebbek 23 évesek, életkori megoszlásuk egyenletesnek mondható, ahogy a nemek szerinti megoszlás is: 9 lányt és 7 fiút sikerült bevonni a kutatásba.

Tapasztalataink szerint a hátrányos helyzetű fiatalok médiahasználata, médiumokhoz való viszonya hasonló az átlagos fiatalokéhoz. Többnyire ugyanazokat a médiumokat és eszközöket preferálják, ugyanazokat a platformokat látogatják, ugyanolyan típusú tartalmakat fogyasztanak hasonló szituációkban. A generációs eredetű azonosságokon túl azonban sajátos élethelyzetük néhány vonatkozásban speciális, rájuk különösen jellemző médiahasználati típusokat eredményez. E tekintetben a megismert mintában egy meghatározó törésvonal figyelhető meg a családban élő (legyen az vér szerinti vagy nevelőszülői) és az intézményben (kollégiumban és nevelőotthonban) nevelkedő fiatalok között. A kétféle környezet eltérő médiahasználati helyzeteket és módokat tesz lehetővé, a különbségek ezen túlmenően elsősorban a médiumok ismeretének és használatának a mindennapokba történő tényleges beépülését, valamint a médiahasználat „mélységét” és reflektáltságát illetően mutatkoznak meg.

A sérült fiatalok esetében az adatfelvételt és egyáltalán a kutatás lehetőségeit erőteljesen behatárolta az érintettek korlátozott verbális kifejezőkészsége, megértési nehézségei a feltett kérdésekkel kapcsolatban. A beszélgetések során azt tapasztaltuk, hogy interjúalanyaink nem tudtak a saját médiahasználatukról érdemben beszámolni, esetükben hiányzik az önreflexió képessége, és médiumfogalmuk is kevésbé körvonalazott. Mindennapjaikat egy erősen beszűkült érdeklődési és tevékenységi kör jellemzi, szabadidejüket lényegében kitölti a zenehallgatás és a foci. Érdeklődésük és internetes tájékozódásuk még a többi hátrányos helyzetű kutatási alanyhoz képest is erősen lokalizált (pl. csak helyi híreket, helyi időjárási előrejelzést olvasnak). Médiafogyasztási szokásaikat erősen korlátozza, hogy a médiahasználat, pontosabban az erre alkalmas technikai eszközök használata számukra gyakran önmagában is megerőltető mentálisan vagy fizikálisan.

A hátrányos helyzetű fiatalok többségénél a médiafogyasztás kortársi átlaggal megegyező módon szövi át a mindennapokat, a reggeli ébredéstől az esti elalvásig. A nevelőszülőknél, családban élő interjúalanyaink esetében (az átlagos mintán tapasztaltaknak megfelelően) a napirenddel összefonódó médiahasználat döntően az önálló tájékozódást, a napi teendők előkészítését szolgálja, célja gyakran a körülményekhez igazodó megfelelő stratégia kialakítása, a helyzet önálló kezelése (pl. a várható időjárásnak megfelelő öltözék kiválasztása, menetrend kikeresése utazás előtt,



egyetemi tanóra helyszínének ellenőrzése az interneten). A gyermekotthonban élő fiatalok esetében ez a napirendbe épülő rendszeres médiumhasználat kevésbé gyakorlatias, nem annyira az önálló életszervezést szolgálja, inkább élményszerző, unaloműző jellegű, és gyakran nem is individuális, hanem inkább közös tevékenység. Általánosságban leszögezhető, hogy az intézeti gyerekek médiafogyasztása döntően élményorientált és kevésbé gyakorlatias vagy tudatosan kontrollált.

A motiváltság és céltudatosság az egyik oldalon, a céltalan és megszokáson alapuló médiahasználati rutin a másik oldalon egy fontos különbséget jelez. A család mint rendszer és társas közeg az életszervezés olyan mintáit hordozza, amelyekben a médiumok, kommunikációs eszközök használata sokszor racionális célokat követ. Az interjúk tanúsága szerint ugyanez a gyermekotthonban élő fiatalok esetében ilyen tudatos, célracionális médiahasználati viselkedés ritkábban vagy kevésbé alakul ki – ennek okai egészen biztosan összetettek, itt most egyetlen mozzanatra, a mindennapi élet intézményes keretek általi szabályozottságára fókuszálunk.

A családóthonok, gyermekotthonok, de még a kollégiumok is az ott élő fiatalok mindennapjainak szervezése során korlátokat állítanak fel a médiumok használatára vonatkozóan. Az intézmények kommunikációs eszközökkel (tévékészülék, számítógép, internet stb.) való korlátozott ellátottsága eleve szűkebb keresztmetszetbe kényszeríti a médiatartalmak fogyasztását, gyakorlati és pedagógia megfontolásokból pedig gyakran időben és térben korlátozzák az azokhoz való hozzáférést. A hétköznapijukat intézményi környezetben élő fiatalok nem mindig azt, akkor és úgy néznek, hallgatnak, játszanak, mint családban élő társaik. Számukra egy objektívnek érzékelt külső rend szabja meg a napirendet, ami nem feltétlenül válik személyessé, nem mindig érzik/értik annak értelmét, csak adott(ság)nak, és esetleg kijátszandó szabálynak tekintik. Ebben a rendszerben, amely nem vagy csak korlátozottan tolerálja az egyéni életszervezést, kevésbé alakulnak ki önálló stratégiák és ezek részeként tudatos és célracionális médiahasználati szokások. Ez az intézményi logika világos szabályok segítségével jelöli ki az elvárt viselkedés kereteit, a szabályszegés szankciókat von maga után. A gyermekvédelmi intézményekben a médiumhasználat korlátozása, megvonása – vagy éppen jutalmazásszerű engedélyezése – gyakran a nevelés (a szabályok áthágása esetén a büntetés, fegyelmezés) eszköze a pedagógusok kezében, akik adott esetben eltilthatják a gyerekeket a televízió, a telefon vagy a számítógép használatától. Az ő számukra az eszközökhöz való hozzáférés, azok használata tehát nem magától értetődő, adott esetben feltételhez kötött.

A kommunikációs eszköz birtoklása, használata a szabály–szabályszegés–szankciók rendszerében gyakran a függetlenség, autonómia szimbóluma és eszköze. A sokszor értelmetlenné tűnő szabályok, az egyéni lehetőségek korlátozottsága is szerepet játszhat abban, hogy az interjúk tanúsága szerint az intézeti gyerekekre a kortársi átlagnál is fokozottabban jellemző a szabadidő jelentős részére kiterjedő háttér-médiafogyasztás (azaz hogy valamilyen egyéb tevékenység, például olvasás, tanulás, sport, házimunka háttérként néznek tévét, hallgatnak zenét vagy interneteznek). Az okok között a fentiekkel is összefüggő motiválatlanság, céltalanság, valamiféle inger-szegénység és unalom döntő szerepet játszik. Az intézetben élő fiatalok gyakran említik a megszokást az egyes médiumok használatának okaként, miközben tényleges indítékok, motivációt nem tudnak megfogalmazni ehhez kapcsolódóan.

Az interjúkból jól nyomon követhető (és méltányolható) a gyermekvédelmi intézmények törekvése arra, hogy a tömegkommunikációs eszközök, tömegmédiumok célzott használata által előmozdítsák a fiatalok tájékozottságát szűkebb és tágabb környezetüket illetően. A hírműsorok, az internet irányított és kontrollált

használata a nevelők szándéka szerint a társadalmi integráció, szocializáció hatá-  
sos eszköze lehet. Kérdés – és ezzel kapcsolatban a kis, nem reprezentatív mintán  
végzett kvalitatív kutatás nem adhat biztos választ –, hogy az ilyen kötelező jelle-  
gű, szabályozott médiahasználat képes-e betölteni azt a szocializációs szerepet,  
mely ideális esetben a médiafogyasztó fiatal saját érdeklődésén, motivációján, sa-  
ját választásain alapulna.

Az intézményi környezetben élő fiatalok által használt eszközöket, a fogyasztott  
tartalmakat végigtekintve kirajzolódnak további fontos hasonlóságok és különbségek  
a családi környezetben élőkhöz képest. A fiatalok délutáni-esti programjainak sorá-  
ban meghatározó szerepet játszik a filmnézés, televízió, interneten (online vagy le-  
töltés után) vagy DVD-n. A leggyakrabban fogyasztott, legnézettebb televíziós tartal-  
mak a megkérdezettek esetében messze kimagaslóan a televíziós sorozatok, szap-  
panoperák. Ezek nyomán követése sokszor rutinszerű gyakorlat, a megtekintés ese-  
tenként rituális, gyakran közös tevékenység, különösen a gyermekotthonok lakókö-  
zösségei számára. A rendszeres közös tévézés az ő esetükben egy fokozottabb  
kényszert jelent az alkalmazkodásra a fiatalabb bentlakók igényeihez. Ezért fordul-  
hat elő, hogy gyakran nem a családban élő kortársaikhoz hasonló tartalmakat, példá-  
ul sorozatokat néznek rendszeresen, hanem kisebbeknek való rajzfilmeket (ami el-  
len azért nem nagyon tiltakoznak, mert így legálisan, azaz nem „ciki” módon nézhet-  
nek olyasmit, amire gyakran még vágnának, de már nem tartják korukhoz illőnek).  
A közös médiafogyasztás azonban nem feltétlenül közösségi: az egymás melletti pár-  
huzamos médiafogyasztás általában nem jár együtt a látottak megbeszélésével vagy  
egyéb élményszerű feldolgozásával.

A családban élő fiatalok esetében is a filmnézés az egyetlen, ha nem is túl gyak-  
ran előforduló közös családi médiafogyasztási forma, az interjúalanyok ezekről az  
alkalmakról mint bentsőséges, jó hangulatú együttlétekről számolnak be.

A fiatalok kapcsolati beágyazottságát illetően fontos a közösségi oldalak haszná-  
latának módja. Az intézetben élő gyerekek többsége ezeket elsősorban kapcsolattar-  
tásra, társalgásra és az ismerősök tevékenységeinek követésére használja. Ennek in-  
dokaként a gyermekotthonban élők esetében a személyes kapcsolattartás akadályoz-  
tatottsága érthető módon fontos szerepet játszik. Ugyanakkor ezen a téren is megfi-  
gyelhető egy markáns különbség az intézetben élő gyerekek és a családban nevelke-  
dő társaik között. Az állami gondozásban élő fiatalok kommunikációs eszközökkel  
való ellátottsága meglepően jó, sokszor akár meg is haladja a családban élő gyerme-  
kekét, mivel a távol levő családtagokkal való kapcsolattartás érdekében az összegyűj-  
tött családi pótlékból sokuk számára vásároltak okostelefon, tablett, laptopot. A  
médiahasználat technikai feltételei, ha esetenként korlátozott mértékben, de az in-  
tézményekben is adottak. E kommunikációs eszközök használatát, kihasználtság, a  
bennük rejlő lehetőségek kiaknázását azonban döntően meghatározza, hogy a fiatal-  
nak van-e kivel kommunikálnia, kapcsolatot tartania. Van-e körülötte – szülőkből,  
testvérekből, hozzátartozókból álló – kapcsolati háló, amelynek működtetése, élet-  
ben tartása szempontjából hasznos és fontos az említett eszközök használata. Azok,  
akiknek vannak élő és tartalmasnak mondható kapcsolataik, lényegesen komplexebb  
módon használják okostelefonjukat, számítógépüket.

Mindabból, amit ezek a fiatalok az interjúk során magukról, mindennapjaikról el-  
meséltek, világképüknek egy erős dualitása rajzolódik ki. Élesen elkülönül a „kint”  
(intézetben kívüli világ), és a „bent” – és ez a duális rendszer a vonatkoztatási kerete  
a médiatartalmaknak is. Amit a hírmédiában látnak, olvasnak, az a kinti világról  
szól, amit kevésbé ismernek, és amihez kevésbé kötődnek. Az intézetben belüli világ-  
ban pedig a nevelők sajátos szűrőként és támpontként működnek közre a fiatalok  
médiahasználatát illetően.

## Roma fiatalok médiahasználata

■ A Z generációs roma fiatalokkal folytatott beszélgetések, médianaplózás és mentális térképezés nyomán legfontosabb megállapításunk, hogy nem az etnikai származás az, amely meghatározó a roma fiatalok kommunikációjában és médiahasználatában. A roma almintá tekintetében – a hipotetikus vizsgált etnikai törésvonalat felülírva – a szocioökonómiai helyzet, az intézményi háttér és a szűkebben értelmezett korcsoport jelent meg hangsúlyos törésvonalként.

A roma mintában egy közép-dunántúli, illetve egy dél-dunántúli kisvárosban tanuló szakiskolás, gimnazista, valamint végzős általános iskolás diákokat vizsgáltunk. A 22 roma fiatal többsége a beás csoportba tartozik. (A gimnazisták között volt néhány vegyes, beás-magyar, a másik két mintában egy-egy oláh-cigány-beás, romungro-beás és horvát-beás családi háttérből érkező diák.) A megkérdezettek nemek szerinti megoszlása viszonylag kiegyenlített volt: a válaszadók valamivel több, mint fele (13) volt fiú, s valamivel kevesebb, mint fele (9) lány. Kevésbé kiegyenlített alakult a roma diákok aránya kor megoszlás tekintetében: 13-14 év közötti volt 7 fő, 15-18 év közötti 13 fő, illetve 20 év fölötti 2 fő. A 13-14 év közötti – az általános mintához képest fiatalabb – adatközlők bevonását az indokolta, hogy egy ormánsági, teljes egészében cigány lakosú falu bejáró diákjaiként az ő véleményükön keresztül betekintést nyerhettünk egy súlyosan hátrányos helyzetű térség roma fiataljainak kommunikációs eszköz- és médiahasználatába.

Az eredmények szerint a szocioökonómiai helyzet – a hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű családi háttér – az a tényező, amely jelentősen befolyásolja az eszközöket, melyekhez a fiatalok hozzáférnek (azok mennyiségét és minőségét), illetőleg a tartalmakat, amelyek elérésére igényük és lehetőségük van. A családok korlátozott anyagi viszonyaival függ össze, hogy a roma diákok otthoni médiahasználatában nem a számítógép és internet, hanem a telefon és a televízió dominanciája figyelhető meg; a multitalasking jelensége a technikailag elérhető médiumok vonatkozásában értelmezhető, tehát elsősorban párhuzamos telefon- és televízióhasználatként. A diákoknak csupán mintegy harmada beszélt otthoni számítógép vagy laptop használatáról. Ezekben az esetekben a használt gép az egyetlen számítógépe a családnak – melyet a testvérek közösen, a szülők pedig jellemzően nem használnak. A gimnazista és a szakiskolás diákoknál is csupán egy-egy fő rendelkezik lappal, az Ormánságból ingázó általános iskolásoknál pedig egyáltalán nem található meg ez az eszköz, illetve a teljes mintában csupán két diák beszélt arról, hogy van okostelefonja.

A hátrányos helyzetű roma almintában a diákok – szemben az általános mintaként vizsgált középiskolás és egyetemista csoporttal – kevésbé tudatosan és reflexíven közelítenek médiahasználatukhoz. Ez egyúttal azt is jelenti, nem preferencia számukra, hogy aktív médiahasználatot folytassanak, sem az, hogy tevékenységüket aktív médiahasználatként kommunikálják. A tudatos reklámkerülés nem érhető tetten a diákoknál. Sokkal kevesebb internetes oldalt látogatnak, mint az általános mintában megkérdezett fiatalok, illetve kevésbé körvonalazzák az ott végzett tevékenységüket. Az újságok és magazinok szerepe a roma diákok médiahasználatában – az általános mintához hasonlóan – kevésbé releváns.

Az intézményi törésvonal tekintetében két leágazásról beszélhetünk. Eltérő médiahasználati mintákat találunk aszerint, hogy a fiatal kollégista, illetőleg bejáró vagy helyben lakó. A kollégisták szabályozottabb életvitellel a médiahasználatot is erős körlátok közé szorítja – médiafogyasztásuk jellemzően jóval az átlagosnak tekinthető napi 5-6 órás használat alatt áll meg (1-3 óra). A szakiskolás kollégista lét sajátossága a megkérdezett mintában, hogy a fiúkollégiumban az ébresztőt nem

csengő, hanem rádióhálózat jelzi. A szakiskolás fiúk ezért – kortársaiktól eltérően – gyakran hallgatnak rádiót, mivel a közös ébresztő alatt „rákényszerülnek”. Így az intézményi adottságok mintegy szocializálják őket rádióhallgatóvá, bár mint láttuk, a Z generáció tagjai számára a rádió nem preferált médium.

Anyagi források hiányában a gyerekek több esetben az iskola gépeit használják internetezésre is. Ez egyrészt beszűkíti az elért médiatartalmakat (az iskolában szűrik a megtekinthető oldalakat, a kisebb teljesítményű iskolai számítógépeken nem futnak a különböző programok), illetve a ráfordítható idő mennyiségét. Ezért könnyebb a választás, hogy a médiumhasználatról lemondva – s a Z generációs sztereotípiákból kilépve – máshol keressenek kikapcsolódást. A kollégista diákok a szabadidőt, kimezőt – számítógépezés, tévénézés helyett – gyakran együtt töltik, a várost járva. (Ekkor a médiahasználatot jellemzően a háttértevékenységként folytatott közös zenehallgatás, illetve a köztérek ingyenes wireless net lehetőségeit kiaknázó „wifi-vadászat” jelenti.)

Egy további intézményi különbség az iskolatípusból adódik: a gimnáziumban tanuló diákok szakiskolás, általános iskolás társaiknál tudatosabb, adott esetben önkorlátozó médiafogyasztási mintát mutatnak. Ez alkalmanként sokrétűbb, több médium felé kinyíló, mélyebb megismerésre törekvő médiahasználatot jelent. Iskola-típuson belül a tanulmányi eredmény szerinti attitűdkülönbségek tovább árnyalják a mintát. A jobb tanulók közül többen számolnak be arról, hogy nem viszik magukkal az iskolába telefonjukat, okostelefonjukat, illetve nem használják, nem nézegetik tanítás közben, arra törekszenek, hogy másra fordítsák az időt, nem akarnak „függők” lenni.

A törésvonalként értelmezhető intézményi háttér a hátrányos helyzetű roma mintában azonban nem csupán „törést”, de egyúttal „kötést” is jelent: az iskola és a kollégium megteremti az eszközhasználat lehetőségét, legalább részben áthidalja az eszközhasználat szakadékát azzal, hogy azok számára is biztosítja a számítógép- és internethasználatot, akiknek a család ezt nem tudja megteremteni.

A harmadik jellemző médiahasználati törésvonal a generáción belüli szűkebb korcsoportok alapján körvonalazódik: mivel az interjúzott roma diákok kormegoszlása nagyobb ívet ölelt fel, így kitapinthatók különbségek a 13-14 év közötti, a 15-18 év közötti, illetve a 20 év fölötti diákok médiahasználatában. A korcsoport növekedésével valamelyest nő a médiahasználati, illetve fogyasztási tudatosság, a hírfogyasztás, illetve a tudományos-ismeretterjesztő tartalmak iránti fogékonyság. A 13-14 évesek alig tudnak megnevezni egy-egy kedvenc online oldalt; ha valamit megszeretnének találni, jellemzően nem tematikus oldalakra hagyatkoznak, hanem pusztán a keresőmotorra; híreket egy-két kivételtől eltekintve nem olvasnak, nem hallgatnak. Médiahasználatukban szinte egyáltalán nem reflexívek, preferenciáikról kevéssé tudnak számot adni. A 15-18 éveseknél már többféle és tudatosabban válogatott gyakran nézett oldalról hallunk, s ők már tanulmányaikhoz, ismeretbővítés céljából is használják a médiumokat. A médiaeszközöket és médiatartalmakat átgondoltabban kezelik, használják. De csupán a két 20 év fölötti diáknál jelenik meg a tudatos igény a hírek hallgatására, informálódásra, illetve egy tudatos kritikai közelítésmód a médiahasználattal kapcsolatban.

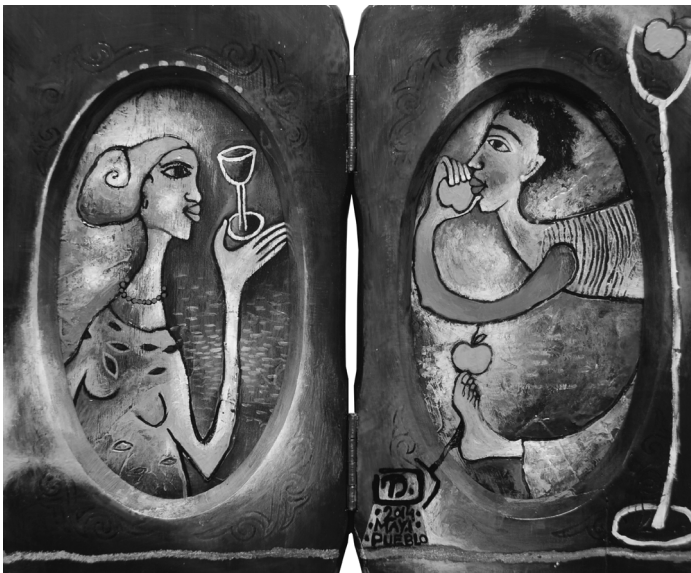
A tevékenység gyakorisága szempontjából a médiaeszközök dobogósai – az általános mintához hasonlóan – a telefonhasználat, a tévénézés és az online tevékenységek közül a facebookozás. Az általános mintában kérdezett fiatalokhoz képest azonban a roma diákoknál gyakrabban jelenik meg az igény, hogy ezeket a médiahasználati formákat is közösségi tevékenységként üzzék, amely kiegészül a barátok, ismerősök, legjobb barátnő, haver jelenlétével. Az élmény megosztása, megbeszélése közel olyan fontos számukra, mint maga a médiahasználati tevékenység.

## Összegzés, továbbmutatás

■ A kutatási anyagokban megjelenő gyakorlatok és az ezekkel összefüggésben körvonalazódó, újszerű felhasználói stratégiák pontosabb megértése további feladatokat állít a kutatók és tágabb értelemben a médiapiac szereplői elé. Kutatóként a legfontosabb feladatunk a rendelkezésre álló eredmények értelmezése és továbbgondolása. Az eddig elvégzett munka alapján ugyanis viszonylag részletes képet alkothatunk a Z generációra jellemző *általános* médiahasználati trendekről, a szocioökonómiai háttér, valamint a különféle oktatási, nevelési intézmények és a család szerepéről a médiahasználat alakulásában, de például a konkrét médiumokkal kapcsolatos, újonnan meghonosodó, speciális felhasználói gyakorlatok csak a jelenleginél mélyebb, pontosabban fókuszált vizsgálatokon keresztül tárhatóak fel.

### ■ JEGYZETEK

1. Pais Ella Regina: *Alapvetések a Z generáció tudománykommunikációjához*. Készült a TÁMOP-4.2.3-12/1/KONV-2012-0016 Tudománykommunikáció a Z generációnak projekt keretében. PTE, Pécs, 2013. <http://www.zgeneracio.hu/tanulmanyok> (letöltve: 2014. május 15.), illetve Pál Eszter (edited by): *The Generation „Z”*. Made within the framework of the TÁMOP-4.2.3-12/1/KONV-2012-0016 Science Communication with the generation „Z” project. University of Pécs, Pécs, 2013. <http://www.zgeneracio.hu/tanulmanyok> (letöltve: 2014. május 15.)
2. Erről bővebben szól Pais: i.m. 10–11.
3. Andreas Hepp – Matthias Berg – Cindy Roitsch: *Mono-thematic and Multi-thematic Horizons of Mediatized Communitization: Patterns of Communicative Networking and Mediated Belonging*. SCM 2011. 2. sz. 1–34. [http://www.scm.nomos.de/fileadmin/scm/doc/SCM\\_11\\_02\\_Hepp\\_engl.pdf](http://www.scm.nomos.de/fileadmin/scm/doc/SCM_11_02_Hepp_engl.pdf) (letöltve: 2014. május 15.)
4. Erről bővebben szól Guld Ádám – Maksa Gyula: *Fiatalkommunikációjának és médiahasználatának vizsgálata*. Készült a TÁMOP-4.2.3-12/1/KONV-2012-0016 Tudománykommunikáció a Z generációnak projekt keretében. PTE, Pécs, 2013. <http://www.zgeneracio.hu/tanulmanyok> (letöltve: 2014. május 15.)
5. Erről bővebben szól Glózer Rita: *Hátrányos helyzetű fiatalok kommunikációjának és médiahasználatának vizsgálata*. Készült a TÁMOP-4.2.3-12/1/KONV-2012-0016 Tudománykommunikáció a Z generációnak projekt keretében. PTE, Pécs, 2013. <http://www.zgeneracio.hu/tanulmanyok> (letöltve: 2014. május 15.)
6. Erről bővebben szól Németh Boglárka: *Cigány fiatalok kommunikációjának és médiahasználatának vizsgálata*. Készült a TÁMOP-4.2.3-12/1/KONV-2012-0016 Tudománykommunikáció a Z generációnak projekt keretében. PTE, Pécs, 2013. <http://www.zgeneracio.hu/tanulmanyok> (letöltve: 2014. május 15.)





TAMÁS DÉNES

# AZ ONLINE STRATÉGIAI JÁTÉKOK MINT VIRTUÁLIS KÖZÖSSÉGEK

## Benyomás

■ Egy kis kitérővel kezdek. Pontosabban egy benyomás kibontásával, ami a számítógépes játékok, internetes és mobil alkalmazások, a közösségi média különböző lehetőségeinek pásztázása közben fogalmazódott meg bennem. Mindegyikben közös, hogy esetükben olyan folyamatosan változó, megújuló felhasználó felületekről (interface), egyéni vagy közösségi platformokról van szó, amelyek mélyen átalakítják információszerző és információfeldolgozó formáinkat, kommunikációs szokásainkat, egyszóval egyéni és társadalmi életünket. Egy nem digitális bennszülött számára folyamatos csodálkozás vagy akár értetlenkedés tárgyát képezheti ez a folyamatosan változó, alakuló világ, ami után mindig kapaszkodni kell, amihez ha nehézkesen is, de meg kell próbálni alkalmazkodni, s ami ugyanakkor folyamatos kihívást jelent a megértő, értelmező igyekezet számára is. Ez a személy, az X vagy Y generáció tagjaként, könnyen megdöbbenhet azon, hogy gyerekei számára izgalmasabb egy számítógépes játék, mint az a könyv, ami neki valamikor egy varázslatos világ kapuját jelentette, ahogy azt sem érti, hogyan nyújthat közösségi élményt egy rövid Twitter üzenet, vagy bosszankodva figyelheti egy számára banális, esetleg groteszk tartalmú videó útját, ahogyan internetes mémmé változik. De azt is érezheti, hogy az innen érkező kihívásoknak nem tud igazán megfelelni, interpretációs eszközeit fogyatékosnak vélheti, megértési próbálkozását pedig teljesen megkésettnek egy olyan valósághoz képest, amely versenykocsiként száguld el mellette.



Alapvető sajátossága ezeknek a játékoknak, hogy habár többnyire anonim és virtuális képződmények, de képesek reális emberi kapcsolatokat eredményezni, sőt kihatással vannak az offline környezetre is.



Mit tehet a társadalomtudomány ezekkel a jelenségekkel kapcsolatban? Valamikor az ide kapcsolódó tudományágak gyakorlatának szerves részét képezte a hit, hogy ezek a diszciplínák tulajdonképpen a társadalomban érvényes és előremutató tudás letéteményesei. Sokáig a modernizáció egyetlen eszközét is a tudomány jelentette, nem hiába gondoltak úgy magukra a szociológia képviselői, mint a társadalom mérnökeire. Ehhez képest a jelen társadalomtudósának könnyen eszébe juthat Hegel Minerva baglyával kapcsolatos kijelentése, amikor éppen tudományterületet vált, és a társadalmi struktúrák vizsgálatáról áttér mondjuk a Facebook kommunikációs forradalmának feltérképezésére. Hegel mondta: „Minerva baglya csak a szürkület beálltával kezdi meg a röptét.” Ezzel a képszerű gondolattal Hegel a filozófiai megértés természetét akarta jellemezni, ami meglátása szerint csak egy társadalmi-történeti folyamat lezárulásakor vállalkozhat a folyamat eredményes megértésére. Ezt a kijelentést azonban a társadalomtudomány is könnyedén magára vonatkoztathatja, főleg akkor, amikor belefog a fentebb felsorolt jelenségek kutatásába. Hiszen úgy tűnik, csak kullog a valóság után, nem beszélve arról, hogy képtelen a predikcióra, képtelen előre jelezni, ami történni fog. Értetlenül áll a változás előtt, amelyet mégis emberek ötletei váltanak ki, egy bizonyos jövőbe mutató tudás szervez, amit azonban már nem a társadalomtudomány, hanem marketingesek, reklámszakemberek, médiaguruk, programozók birtokolnak. Hiszen ők hozzák létre azokat az eszközöket, szimbolikus formákat, közösségi szerveződések, platformokat, amelyeket a társadalomtudósok majd évekig kutatnak. Ők állnak azon a ponton, ahol a társadalomban az előremutató tudás képződik. A társadalomtudomány pedig csak az ő tacit (hallgatólagos) tudásukat próbálja nehézkesen felszínre hozni. Ezért gondolom azt, hogy a jelenben folyó Nagy Tudományos Játzmában a társadalomtudós avatarja Minerva baglya kellene hogy legyen.

## Online stratégiai játékok

■ Az online stratégiai játékok szintén komoly kihívás elé állítják a tudományos megértést. Ezek a játéktípusok a számítógépes játékoknak csak egy kis szeletét képezik, amiért mégis rájuk fókuszálok ebben az írásomban, az annak a sajátosságuknak köszönhető, hogy mint játékok ezek azok a képződmények, amelyek leginkább magukon viselik a virtualizálódás következményeit. Nem tudom másnak tekinteni ezeket a játékokat, mint egy játék margóján létrejövő *társadalmi képződményeknek*, amelyek feltérképezését, leírását nagymértékben megnehezíti, hogy ezt a képződményt szerveződésének minden szintjén a virtualitás határozza meg. Hogy milyen módon, arról csak azután lehet beszélni, miután feltártuk az ide kapcsolódó játékok jellegzetességeit.

Hogyha kitesszük magunkat egy kategorizációs mutatóvá, a következő sor végén lehet ráakadni az általam vizsgált játéktípusra: számítógépes játékok → multiplayer játékok → stratégiai játékok → online (böngészőalapú) játékok → klánszerveződést felmutató játékok. Olyan játékokra lehet gondolni, mint a *Travian*, a *Tribal Wars*, a *Forge of Empire*, a *Grepolis*, és a sor még folytatható. Ezek a játékok, többnyire minimális grafikával rendelkezve, képesek játékosok tízezreit maguk köré vonzani, többnyire fiatalokat, de az idősebb korosztályok képviselőit is. Ezt a vonzerőt a játék alábbi tulajdonságainak az együttesében kell keresni. Ugyanis ezek a játékok:

– Valós idejűek (real time strategy): ami azt jelenti, hogy a játékmenet folyamatos, az összes játékos bármikor parancsot adhat ki, aminek a végrehajtása azonnal el is kezdődik, és a játék szabályai által meghatározott időegységig tart.

– A játék időtartama több hónapra, akár fél évre is kiterjedhet, ami komplexebb kapcsolódási formákat is lehetővé tesz a játékosok között, sőt gyakori, hogy egy játékos több szerveren is játszik, kapcsolatait átmentve egyik játékmenetből a másikba.

– A játékosok bizonyos fejlődőképes egységeket irányítanak (fal, vár stb.), a fő feladatok közé tartozik a játéktérképen lévő erőforrások begyűjtése, az épületek fejlesztése, az épületekben gyártható egységek képzése stb.

– A játékosok klánokba szerveződnek, amelyek a játékosok szerveződési-szervezeti formái, ezek keretében a játékosok együttműködnek a játék megnyerése céljából. Mint szervezeti egységeknek a klánoknak van:

- vezetésük,
- szimbolikus reprezentációjuk (név, logó, szlogen, szabályrendszer),
- belső és külső kommunikációjuk (fórum, levelezés a tagok között, skype-használat).

– A játékosok egymás ellen, míg a klánok egymás között, egymással szövetkezve harcolnak.

– A játék egyik klán vagy klánszövetség győzelmével végződik.

Ezen sajátosságok mellett még létezik néhány alapvető jellegzetesség, amelyek bizonyos szinten megmagyarázhatják, hogy miért nehéz leírni, vizsgálni ezeket a játékokat.

Ugyanis noha játékokról van szó, maga a *játszás folyamata óriási erőforrásokat igényel*. Egyrészt a játék nagyon sok időt kér magának. Ez a játék elején még nem érzékelhető, hiszen akkor még keveset kell kommunikálni, csak néhány parancsot kell megadni, ezért a játékot általában valamilyen fő tevékenység (akár tanulás, irodai munka stb.) háttértevékenységeként szokták játszani. Azonban a hatékonyság megköveteli a parancsok minél előbbi kiadását, ahogyan a többi játékosal való kooperáció is egyre több időt kér magának. Ennek következménye, hogy egyre többször kell ránézni a játékra, egyre több parancsot kell kiadni, ami azt eredményezi, hogy a háttértevékenységből főtevékenység lesz, a játék pedig rátelepszik a játékos minden tevékenységi formájára, és azokat feldarabolja, szét-tördeli. Lassan ez oda vezet, hogy a játékos minden tevékenységét a játékhoz fogja mérni, a játékmenet és a játékidő fogja meghatározni a többi cselekedeteinek a formáját, aminek az eredménye komoly játékaddikció is lehet, annak minden következményével. Az eredményes játékhoz ugyanakkor nagyon sokat kell kommunikálni: kapcsolatokat felvenni és ápolni, leveleket, fórumbejegyzéseket olvasni, azokra reagálni, skype-konferenciákon részt venni, jelentéseket küldeni a vezetőségnek. És pénzt is igényelnek a játékok, amivel nem annyira konkrét előnyököt lehet vásárolni, hanem elsősorban időt lehet spórolni a játékban, ennek köszönhetően pedig gyorsabban fejlődni.

Alapvető sajátossága ezeknek a játékoknak, hogy habár többnyire *anonim és virtuális képződmények*, de képesek reális emberi kapcsolatokat eredményezni, sőt kihatással vannak az offline környezetre is. Meglehetősen *komplex közösségi szerveződések*, hiszen versengés, kooperáció, összetett kommunikáció, sőt dinamikus csoportélet is jellemzi őket. Mindezekből az következik, hogy ezeknek a sajátosságoknak a leírásához és egybelátásához interdiszciplináris, többszintű diskurzus szükséges, amiben egyszerre kell hogy részt vegyen a szociológia, a szociálpszichológia, a játékelmélet, a szemiotika, az értékelmélet, illetve a ludológia is. Ebben a tanulmányban lehetetlen ezt a szintézist létrehozni, ehelyett a játék bizonyos aspektusaival kapcsolatos nyitott kérdéseket próbálok megfogalmazni. Meg kell próbálni a játékot működés közben felmutatni.

## Bűvös kocka

■ Segíthet a játék leírásában, ha a játékot egy többdimenziós bűvös kockának tekintjük. Ugyanis számos, önmagában is vizsgálható aspektust lehet azonosítani ezeknek a játékoknak az esetében, amelyekről azonban nehéz eldönteni, hogy egy komplex leírás esetén hogyan is függenek össze, melyik vonás, melyik sajátosság bizonyul alapvetőbbnek a másikkal, milyen módon határozza meg egyik a másikat, egyáltalán a leíró fogalmaink mennyiben bizonyulnak találónak, vagy csak lesiklanak egy olyan valóságról, amely elbizonytalanítja bevált eszközeinket. A kocka forgatása, vizsgálata azonban feltárhat valamit abból az erőből, azokból a lehetőségekből, amelyek végül is ezekbe a játékokba vannak belezárva, megmagyarázhatja a játékok vonzerejét, illetve felvillanthat valamit abból a teremtő jellegből, ami a játékoknak, illetve a hozzájuk hasonló képződményeknek a sajátja.

A számos aspektus közül az alábbiakat emelném ki:

1. játékjelleg;
2. csoportjelleg;
3. csoportnormák;
4. szimbolikus reprezentáció;
5. szervezeti kultúra, vezetési stílus;
6. online és offline interferenciák;

A következőkben röviden kitérek mindegyikre, utalva a közöttük megvonható, általam belátott összefüggésekre is.

### Játékjelleg

■ Hogyan játékok az online stratégiai játékok? – tehető fel a kérdés. Miben különböznek a hagyományos játékoktól? Milyen elméletek segíthetnek hozzá bennünket, hogy jobban megértsük ezeknek a játékoknak a játékjellegét?

A játék és a játszás egyik legmélyebb értelmezése Johan Huizinga nevéhez kapcsolható, aki kultúrfilozófiai aspektusból vizsgálja a játék lényegét *Homo ludens* című munkájában. Központi állítása szerint: „...az emberi kultúra a játékban, játékként kezdődik, és bontakozik ki”,<sup>1</sup> amivel meglepő és nehezen értelmezhető viszonyt állít fel a kultúra és a játék között. Ugyanis Huizinga nem a kultúrát hasonlítja a játékhoz, hanem a játékból eredezteti a kultúra legfontosabb aspektusait. A játék itt elsősorban a mítoszt és a kultuszt jelenti, amelyeken keresztül a játéknak egyfajta misztikus, szabadsághordozó ereje érvényesül, ezáltal teremtve rendet, jólétet a játzó csoport (a közösség) számára. A játéknak ez a mély értelme vezeti el Huizingát ahhoz a különös felismeréshez, hogy a modern sport, hiába hálózza be egyre jobban az életünket, tulajdonképpen nem tekinthető játéknak, hiszen elveszett belőle a kultusszal kapcsolatos benső összefüggés, emiatt pedig a voltaképpen kultúrfolyamat mellett fut, rajta kívül zajlik.<sup>2</sup>

Ha a modern sport nem tekinthető játéknak, vajon mit mondhatunk az online stratégiai játékok sokak által lenézett, felesleges időpocsékolásnak tartott képződményeiről? Hol kezdődik a kultúra, és meddig tart? Vajon – visszatérve a modern sportra – nem lehet mégis közösségi tevékenységként értelmezni egy futballcsapat ultráinak a csapat mellett való kiállását? Vagy mit mondjunk egy haveri kör hétről hétre ismétlődő esti focimeccséről és az azt követő poharazgatásról? Lehet, hogy Huizinga arra a folyamatra reagált tudatlanul, amit kortársai közül sokan a kultúra civilizációba való átmenetként regisztráltak.<sup>3</sup> Ennek a folyamatnak az értelmében valóban beszélhetünk egyfajta játék-, játékos-

ságvesztésről a modern, egyre jobban szabályozott társadalmi élet esetében. Véleményem szerint azonban ott, ahol egy csoportos tevékenység esetében értékekről, normákról lehet beszélni, ott kultúrateremtés is történik. Hogy ez megtörténik-e az online stratégiai játékok esetében, azt a játék többi aspektusának a megvizsgálása tudja csak felfedni.

Az online stratégiai játékok a legtöbb ponton hasonlítanak a hagyományos játékokhoz. „A játék szabad cselekvés vagy foglalkozás, amely bizonyos önkéntesen, előre meghatározott időben és térben, szabadon választott, de föltétlen kötelező szabályok szerint folyik le; célja önmagában van, bizonyos feszültség és öröm érzése, továbbá a közönséges élettől való különbözőség tudata kíséri”<sup>4</sup> – olvashatjuk ezt a nagyon alapos játékdefiníciót Huizinga idevágó művében. Az ebben a definícióban megadott sajátosságok valóban alkalmasak az online stratégiai játékok leírására is, azonban néhány jellegzetesség módosításra szorul. Ugyanis nem egyértelmű, hogyan lehet megadni az online stratégiai játékok tér- és időbeli komponenseit, ahogyan a játéknak a közönséges élettől való éles megkülönböztetése is megkérdőjeleződik. Mindhárom vonatkozás esetében a virtualizálódás hatásával kell számolni, amit talán legpontosabban Markus Montola egyik fogalmával lehet értelmezni, aki a játékok egy kiemelkedő típusának a „szétterjedő játék” (pervasive game) megnevezést adja.<sup>5</sup> Ebbe a játéktípusba jól beleilleszkednek az online stratégiai játékok is, hiszen azokat egyszerre jellemzi az időbeli kiterjedés (nincs pontosan megadva, meddig tart a játék, illetve az sem meghatározott, hogy mikor lehet játszani) és a térbeli kibővítés is (a játékba újabb és újabb szinterek kerülhetnek bele, elsősorban a kommunikációs formák variabilitása miatt). Ahogyan a játék belső világa és a külső világ közötti éles megkülönböztetés is érvényét veszíti, ezért sokkal inkább a valós és a játékvilág összemosódásával lehet számolni. Egy meghatározatlan és tágítható interfész (határfelület) meglétét lehet konstatálni ezeknek a játékoknak az esetében, amely mégis sajátos szemiotikai tartományként értelmezhető. A játékot játszani nem jelent mást, mint hogy átlépünk a mindennapi életből a játék szemiotikai tartományába, és elsajátítjuk annak egyezményeit, jelentéseit.

A ludológia új keletű tudományága szintén érdekes adalékokkal szolgálhat az online stratégiai játékok pontosabb megértéséhez. A ludológia elsősorban a videojátékok tanulmányozása során nőtte ki magát önálló megközelítésmóddá, és azzal az elképzeléssel szemben határozza meg magát, amely a videojátékokat a dráma és a narratíva kiterjesztéseként kezeli.<sup>6</sup> A ludológia szerint ezek a játékok, és én ide sorolom az online stratégiai játékokat is, az elbeszélésekkel szemben nem a reprezentációra, hanem a szimulációra támaszkodnak. Szimulálni pedig annyit tesz, mondja Gonzalo Franca, „...mint modellezni egy (forrás)rendszer egy másik rendszeren keresztül, amely [...] átveszi az eredeti rendszer viselkedési mintáját”.<sup>7</sup> Franca a videojátékot tekinti az első összetett, szimulációs tömegmédiumnak.

Az online stratégiai játékoknak van narratív szerkezetük. Ez attól a pillanattól veszi kezdetét, amelyiktől a játékos belép a játékba, a fejlesztés első lépésével folytatódik, az ismerkedésekkel, a klánválasztással, majd a közösen megvívott nagy küzdelmekben teljesedik ki, hogy végül bukással vagy győzelemmel végződjék. E narratív szál mellett azonban lényeges, hogy részt véve a játékban, a játék folyamatát nem kívülről figyeljük meg, hanem saját döntéseinkkel mi is részt veszünk létrejöttében. Ezért lehet mondani, hogy az online stratégiai játékokban nem egy narratíva külsődleges szemlélői vagyunk, hanem részeseivé és alakítóivá válunk a játék logikája által meghatározott közösségi életnek.

## Csoportjelleg, csoportnormák, szimbolikus reprezentáció, szervezeti kultúra / vezetési stílus

■ A következőkben az alcímben szereplő négy vonatkozást egy összefüggés részeként mutatom be. Mind a négy vonatkozás a játék keretében megvalósuló közösségi élet különböző aspektusait fedi le. Ha pedig közösségi életről beszélünk, akkor a játékok esetében vizsgálódási területünkkel elsősorban a klánok válnak. Ezzel megint egy sikamlós területre tévedtünk, hiszen azt kell eldönteni, hogy minek tekintjük a klánt: csoportnak, közösségnek, vagy csak egy meghatározott cél (a játék) érdekében összekapcsolódott játékosok konglomerátumának? Tudományosan fogalmazva, a klán *entatívitása* lesz kérdéses számunkra, az, hogy mennyire csoportszerű a klán. A következő kérdések megválaszolása segíthet ennek eldöntésében:

1. Van-e alapvető természete, története?
2. Határai mennyire szilárdak?
3. A tagok milyen szinten kommunikálnak egymással?
4. Mennyire fontos számukra a csoport?

Világos, a hagyományos csoportvizsgálatokat az könnyíti meg, hogy a csoportképződést az általánosabb társadalmi sajátosságok (normarendszerek, közösségi szükségletek, szociálpszichológiai törvényszerűségek stb.) felől lehet megközelíteni. Azonban kérdéses, hogy egy virtuális, a játék logikája által meghatározott térben mennyire érvényesülnek ezek a sajátosságok. Ezért nehéz eldönteni például, hogy mikor, milyen körülmények között tekinthetünk szilárdnak egy klánt. Milyen feltételeknek kell teljesülniük ahhoz, hogy a klán történetéről beszélhessünk? Mennyire kell figyelembe venni a játék menetét a csoportképződés tanulmányozásakor? Ahogy azt is nehéz eldönteni, hogy az anonimitás, amely könnyen fordul át ismertségbe, mennyire van kihatással egy klán entatívitására. Az anonimitás egyik következménye, hogy a személyesség helyett a közös érdeklődés válik elsődleges kapcsolódási tényezővé. A közös érdeklődést természetesen ebben a játékban elsődlegesen a játék célja határozza meg, azonban mivel közösségi tevékenységről van szó, figyelembe kell venni a csoport normaképző gyakorlatát is. Mindenesetre Ujhelyi Adrienn kutatása<sup>8</sup> azt mutatja, hogy más online csoportokhoz képest az online számítógépes játékok tagjai töltenek a legtöbb időt a közösségükkel, ezt anonim csoportnak tartják, a csatlakozásuk céljának pedig a szórakozást és a menekülést tartják.

Minden közösség kitermeli a saját normarendszerét, hiszen másként nem tud közösségként működni. Így van ez a klánok esetében is, amelyek formálisan is hangsúlyt fektetnek a saját normák, elvárások megfogalmazására. Ezeket az elvárásokat tételesen a klánok adatlapján vagy fórumbejegyzésein található működési szabályzatok tartalmazzák, amelyeket minden klán önállóan állít össze. A szabályzat nemcsak a klán eredményességét javító elvárásokat foglalja magába, hanem sok esetben megfogalmazza a klánnak a játék menetével kapcsolatos magatartását is, illetve egyfajta kommunikációs-viselkedésbeli etikettet is szolgáltat.

A szabályzatnál azonban sokkal izgalmasabb maga a normaképző gyakorlat, amely az egész játékot áthatja. Ugyanis ha alaposan megfigyeljük, a játék tulajdonképpen két norma közötti konfliktust modellez. Az eredményesség (hatékonyság) normája természetesen módon következik a játék céljából. Mindenki, aki belép a játékba, nyerni szeretne. Azonban nagyon hamar nyilvánvalóvá válik, hogy ez nem fog egyedül menni, ezért szövetségre kell lépni másokkal, ami nemcsak együttműködést jelent, hanem áldozathozatalt is követel a közös célok elérése érdekében. Sok esetben a játékosnak a saját fejlődését kell visszafognia, hogy segíthesse a klánt. Van, aki felismeri ennek a lépésnek a fontosságát, van, akit a klán próbál erre kényszeríteni. Mindenesetre az látszik, hogy játszás közben az eredményesség normája gyak-

ran a csoportthűség normájával kerül konfliktusba. Ez jelentheti a klán melletti kitarást egy veszteséges helyzetben, de a kémek kérdése is idekapcsolódik, amely a játékban általában nem stratégiai, hanem etikai kérdésként kezelődik. A konfliktusnak egy változata emlékeztet a „közlegetők tragédiája” nevezetű társadalmi csapdára, amely a közérdek és a személyes érdek összeütközését modellezi. Ugyanis a klánban rövid távon megéri szabályszegőnek lenni (gyorsabban fejlődünk), ami azonban hosszú távon a klán gyengülését eredményezi, ez pedig visszahat a szabályszegő játékon belüli teljesítményére is.

Nehéz válaszolni arra a kérdésre, hogy mik a normák forrásai egy többnyire anonim közegben. Mennyiben egy racionális döntés eredménye a normakövetés (felismert szükségszerűség), és mennyiben egy tradicionális beállítottság eredménye? Mi készteti a tagokat arra, hogy háttérbe helyezték saját érdekeiket? Az azonban nyilvánvaló, hogy *a játékra rátelepednek a közösségi normák*, aminek az eredménye, hogy számos olyan megnyilvánulással találkozhatunk a játék keretében, amelyek nem magyarázhatóak a játék logikája alapján, hanem valamilyen érték követő magatartást feltételeznek.

Egy csoport, ahhoz, hogy csoportként nyilvánulhasson meg, identitását szimbolikus eszközök révén is ki szokta fejezni. Ez a kényszer egy virtuális térben hatványozottan jelentkezik, mivel egy behatárolt kapcsolattartási felületről van szó, ezért benne felértékelődnek a szimbolikus aktusok. Az online stratégiai játékok esetében a virtuális tér sajátosságainak megfelelően csak *korlátozott reprezentációról* tudunk beszélni, aminek felületei a klántagok és klánok adatlapjai. Az adatlapokon található nevek, logók (piktogramok), szlogenek, különböző versikék és idézetek szimbolikus tartalommal rendelkeznek. Az itt körvonalazódó jelentésvilág többnyire a populáris kultúra jel- és szimbólumvilágát idézi, azonban néha meglepő tartalmakra is akadhatunk. E tartalmak alapján azonban nehéz eldönteni, hogy mennyire beszélhetünk szubkultúráról az online stratégiai játékok esetében. A számítógépes világ a „gémer” megnevezést használja egy adott számítógépes játék rajongójának a megnevezésére. Közösségük elnevezése: „gémerek”, akik a valós életben nagyon különbözhetnek egymástól, ezért kérdéses, hogy a játékban meglelhetik-e azokat a szimbolikus tartalmakat, amelyekhez kapcsolódva egy adott szubkultúra képviselőiként nyilvánulhatnak meg. Ahogy az is vizsgálható kérdés, hogy egy klán szimbolikus reprezentációja erősíti-e a csoportazonosságot. Milyen arányban képződik le a tagok adatlapjain? Van-e szignifikáns különbség e tekintetben az erős és a gyenge klánok között?

Szintén érdekes vetülete az online stratégiai játékok felületén zajló közösségi életnek a klánokra jellemző szervezeti kultúra és vezetési stílus. Ezt vizsgálva meglepő észrevételekkel gazdagodhatunk. Már az internet kezdetekor megjelentek azok a hangok, amelyek az internetet a szabadság birodalmaként értelmezték, amelyre a felülről irányítottság és a formális vezetés helyett a részvételiség, a kötöttségek helyett a fluktuálás jellemző, és amelyik a személyiséggel való játék korlátlan terepeként funkcionál. „Az internet a valódi, modern funkcionális anarchia ritka példája” – összegezte egy kijelentésben ezeket a sajátosságokat Bruce Sterling.<sup>9</sup> Ennek fényében meglepő, hogy az online stratégiai játékok esetében a gyakorlat azt mutatja, hogy a sikeres klánok erős, központosított vezetőséggel rendelkeznek. Habár néha a demokratikus részvétel modellje is helyet kap a játék menetében (megszavazzatják a tagokat), azért többnyire egy szűk elit dönt a fontos kérdésekről, ők kötnek szövetségeket, határozzák meg a klán játéktílusát. A vezetők ritkán adnak helyt az egyéni kezdeményezéseknek. A sikeres klánok ugyanakkor többnyire a valós életben létrejött mag köré szerveződnek, azt mentik át a klán életébe. Ez azt is eredményezi, hogy gyakran zárt struktúráként működnek, és a stabilitást részesítik előnyben a rugalmassággal szemben.



Azért emeltem ki a sikeres klánok aktivitását, mivel a kevésbé sikeres klánok nem teljesen így működnek, hiszen rá vannak utalva a változásra, a nyitottságra, ugyanakkor gyakran szét is esnek. Egy induláskor tízezer játékost számláló játékményt (szerver) gyakran két-, háromezer aktív játékoskal zár. Ennek következtében nagy az átrendeződés, s csak az erős klánok tudják megőrizni integritásukat. Ezek azonban általában minden téren kiemelkedőt nyújtanak, nemcsak jó és aktív játékosokat foglalnak magukba, hanem erős a kommunikációjuk, sőt tartalmas, összefüggő szimbolikus reprezentációval is rendelkeznek.

## Online/offline interferenciák

■ Már volt szó arról, hogy a játék hogyan telepszik rá a mindennapi életre, hogyan tördeli szét a mindennapi élet természetes kontinuumát, hogyan válik háttértevékenységből főtevékenységgé. Valószínűleg a játéknak ez a sajátossága, kiegészülve szimulákrumszerűségével, szétterjedő jellegével, magyarázza a játék hatalmas vonzerejét. Pontosabban az online és az offline világ közötti folyamatos határátlépés, a két világ érintkezése.

Ezekre a határátlépésekre számos példát találhatunk ezekben a játékokban. Például az offline erejét bizonyítja a játékoknak az a sajátossága, hogy a klánalakítás szempontjából sok esetben számít a közös nyelv, identitás, értékrendszer. Ahogyan arra is gyakran találhatunk példát, hogy az anonimitás ismertségbe, sőt barátságba fordul át, elsősorban a közös, hosszas játékidő és az intenzív kommunikáció következtében. Sőt az is előfordul, hogy egy klán a játék befejezése után a mindennapi életben szervez találkozókat azoknak a tagoknak a számára, akik elsősorban egy országhatáron belül élnek.

Kevés olyan helyzet van az életben, hogy egy személy, megőrizve világának védettségét, nemcsak hogy belebocsátkozhat egy játék érdekesítő világába, hanem egy közösség tagjaként is aktíválhat, számos ismeretlen személlyel kommunikálhat, kivívhatja elismerésüket, megbecsülésüket. Az aggódó szülőknek erre is kell gondolniuk, amikor megpróbálják megérteni, miért játszik naponta több órát gyerekük. Ezt az elfoglaltságot nem lehet leváltani formális aktivitásokkal, hanem legfeljebb olyan tevékenységekkel, amelyek egyszerre nyújtják a játék örömeit és a közösségi élmény gazdagságát.

## A kocka el van vetve

■ Az előző részben egy bűvös kockához hasonlítottam az online stratégiai játékokat, amelynek oldalai a játék különböző aspektusait jelölhetik. Kézben tartva egy bűvös kockát, könnyen elfoghat a vágy, hogy „kirakjuk” a kockát, azaz megtaláljuk az egyetlen helyes mintázatot, sorrendet, amelybe a kocka részei elhelyezhetőek. Az online stratégiai játékok esetében ezt több minden akadályozza.

Először is maguknak az aspektusoknak a beazonosítása sem tud érvényesülni maradéktalanul. A játékokban a hagyományos társadalmi képződményeket leíró fogalmak csak viszonylagosan érvényesíthetőek. Egyáltalán az is problémát jelent, hogy milyen értelemben beszélhetünk játékról, illetve ez a játék narratív jellegű vagy szimulákrumszerű-e. A játék közösségi jellegének a leírása is számos eldönthetetlen kérdést vet fel. Nehéz meghatározni, milyen jellegű közösségek a klánok, hogy beszélhetünk-e szubkultúráról a gémekek esetében. Illetve izgalmas végigkövetni, hogyan telepsznek rá a közösségi normák a játékokra, számos esetben felülírva az eredményesség normáját. E sajátosságok miatt lehet kijelenteni, hogy a játék egy olyan hely, ahol a leíró fogalmaknak az értelme elmozdulásban van.

Ugyanakkor több ponton láthattuk, hogy az online és az offline szféra közötti átjárás mennyire kiszámíthatatlan a játék esetében. Úgy néz ki a helyzet, mintha két világ állna harcban egymással, és hol egyik tudná jobban érvényesíteni sajátosságait a másik rovására, hol pedig ez fordítva történik. Bár a harc valószínűleg nem is jó kifejezés, hiszen sokkal inkább egymást gazdagító, felülíró szférák meglétéről beszélhetünk. Mindenesetre a játékokból az tűnik ki – és ez lehet egy nem tudományos predikció is –, hogy a jövőben a virtuális és a reális közötti éles megkülönböztetés egyre inkább érvényét fogja veszíteni. A virtualitásra realitáskonstrukciók, míg a realitásra egyre bonyolultabb virtualitáskonstrukciók fognak épülni. Egyre komplexebb struktúrák létrejöttével kell számolnunk, elsősorban a virtualitás lehetőségeinek bővülése következtében. Ezeknek a struktúráknak a leírása és értelmezése pedig még sokáig kenyeret fog adni a társadalomtudósoknak.

Huizinga valamikor a játék kultúrateremtő jellegét emelte ki. Nem biztos, hogy sikerült megválaszolnunk azt a kérdést, hogy teremthetnek-e kultúrát az online stratégiai játékok. Lehet, még várunk kell egy ilyen játékra. Hogy mi lesz a neve, még nem tudhatjuk, hogy milyen újabb dimenziókkal fog rendelkezni, azt sem. A kocka mindenesetre el van vetve.

#### ■ JEGYZETEK

1. Johan Huizinga: *Homo Ludens. Kísérlet a kultúra játékelemeinek meghatározására*. Athenaeum, Bp., 1944. 7.
2. Tamás Tibor: *Homo ludens-e a sportoló?* Replika 1998. 29. sz.
3. Lásd ehhez Oswald Spengler: *A Nyugat alkonya*. Noran Libro, Bp., 2011.
4. Huizinga: i.m. 37.
5. Markus Montola: *Exploring the edge of the magic circle: Defining pervasive games*, DAC, 2005. Online: <http://remotedevice.net/main/cmap/exploringtheedge.pdf> (2014-04-14)
6. Lásd: Gonzalo Frasca: *Szimuláció vs. narratíva – Bevezetés a ludológiába*. In: Fenyvesi Kristóf – Kiss Miklós (szerk.): *Narratívák 7. – Elbeszélés, játék és szimuláció a digitális médiában*. Kijárat Kiadó, Bp., 2008. 125.
7. Frasca: i. m. 128.
8. Ujhelyi Adrienn: *Online csoportok kívülről és belülről. Az internetes közösségek szociálpszichológiai vizsgálata*. Oktatás – Informatika 2011. 3–4. sz.
9. Bruce Sterling: *Az Internet rövid története*. In: Ivacs Ágnes – Sugár János (szerk.): *Buldózer. Médiaelméleti antológia*. Média Research Alapítvány, Bp., 1997.



DÓSA ZOLTÁN

# EDZÉS A TRÓNFOSZTÁSRA. AZ ISKOLAI CSALÁS PÉLDÁJA



Az iskolai csalás elburjánzása inkább társadalmi jellegű problémának tűnik, mintsem pszichológiaiak, de a teljes kép kialakítása érdekében nyilván mindkét oldalról meg kell vizsgálni, demográfiai, szituációs és pszichológiai tényezőket egyaránt figyelembe véve.

■ „Készült? – mondja keményen és szárazon. *Tanár úr kérem, én készültem.* Ezt villámgyorsan mondja: véres dac, lázadó kétségbeesés remeg a hangjában.”

Bizonyára még azok számára is ismerősen csengenek Karinthy sorai, akik sosem forgatták a *Tanár úr kérem* című karcolatfüzért. A rossz tanuló annyira jól megformált és közismert figura, hogy pillanatok alatt képes az izzasztó számonkérések kophatatlan emlékét előcsalogatni. A rossz tanuló csodáról álmodozik, arról, hogy a tanár elhiszi neki, hogy ő készült, és mindent tud a másodfokú egyenletekről, sőt, készen is áll mindezt bizonyítani. Mint tudjuk, a csoda nem következik be, s a rossz tanuló „a végtelen, a megértés, a jóság és emberszeretet osztályába”, ama „felsőbb osztályba”, „elégtelen eredmény miatt fel nem léphet” soha.<sup>1</sup> Az ilyenyszerű, erős frusztrációval fenyegető helyzetek igen kedveznek a nem őszinte közléseknek, ezért a rossz tanuló könnyen átlátható füllentése sokkal inkább mulatságos az olvasó számára, mintsem felháborító.

A tanár megtévesztésére tett kísérlet valószínűleg már akkor is létezett, amikor az iskolának még nyoma sem volt, csak a pedagógusi szereppel járó dominanciát élvező felnőtt, illetve a tanulói szerepbe kényszerített, szubmisszív módon reagáló gyermek párosa volt ismeretes. A pedagógiai helyzet rendkívül általános és egyben sajátos is. A tanár érdeke, hogy a tanuló minél pontosabban elsjátítsa azt a tudást, ami a kultúra adott térbeli és időbeli pontjain az értékek konzerválásához vezetne, a nebuló érdekei viszont nem biztos, hogy ezt kívánják, sőt biztos, hogy ezen túlmutatnak, tud-

niillik tagja lesz egy olyan nemzedéknek, amelynek újra kell értékelnie és meg kell rostálnia ezt a tudást. Bizonyos értelemben tehát az iskolai szituáció az idősebbek által kikényszerített szituáció, ami elsősorban azoknak kedvez, akik kertelés nélkül felajánlják szolgálataikat a rendszernek. De mi lesz a többiekkel, a kétkedőkkel, az elégedetlenekkel és a lázadókkal?

Mark Twain, aki kitalálta az iskolával nem túl jó kapcsolatot ápoló Tom Sawyer és Huckleberry Finn legendás alakjait,<sup>2</sup> azt mondta egyszer, hogy a nevelés nem más, mint a felnőttek szervezett védekezése az ifjúsággal szemben. A humorista Twain zsenialitását jelzi, hogy gondolata visszaköszön több mint száz év után a humán etológiában, mert a tudomány komolyan vette a tréfát. Az iskola, ami kicsiben jeleníti meg a társadalmi berendezkedést, nem csupán a szocializáció szűrőjén szelektált tudás elsajátításának színtere, hanem a generációk közötti csatározások próbaterme is, kulturális preadaptációs funkcióval. A neves magyar etológus, Csányi Vilmos szerint itt edződik az ifjúság a későbbi újító forradalmakra.<sup>3</sup>

Evolúciós szempontból nézve az iskolákban tapasztalt tisztességtelenség különböző formái e generációs csetepaté egy-egy hadászati megmozdulásához hasonlíthatók. A formák hihetetlen ötletességet és változatosságot mutatnak. A tiltott eszközök sora: írott „puskáz” és előre kidolgozott tételek, papírcsíkok tenyérben, tolltartóban, tollban, zsebszámlológépen, üdítőszüvegen, harisnya alatt, blúz alatt, cipőtalpon, telefonos információhordozók és egyéb hi-tech eszközök. A tiltott magatartás különböző formái: lesni másoktól, más személy helyett vizsgázni, vizsgaelhalasztás valótlan indokkal, koholt adatokat, eredményeket közölni, irodalmat kitalálni és a plágium. Sokszor a diák győz, néha meg a tanár. Ez egy folyamatos háború, melynek eszközei annyira kifinomulttá váltak az elektronika terén, hogy a csalók lebuktatása komoly felkészültséget igényel a tanárok részéről is. A világháló megjelenése után igazi iparággá vált a puskázási módszerek, eszközök és dolgozatok forgalmazása. Úttörőnek és immár a témában klasszikusnak számító tanulmányában bő hét évtizeddel ezelőtt Charles Drake arról számol be,<sup>4</sup> hogy az ifjak 23 százaléka csalt már valamilyen formában vizsgán, újabb adatok szerint ez az arány már 90 százalék fölé emelkedett.<sup>5</sup> Minden pedagógus számára érzékelhető problémáról van szó, ilyen megdöbentő arány mellett azonban kissé viccesnek tűnhet rákérdezni arra, hogy kik közül kerülnek ki a csalók, hiszen szinte minden diák élt már az illegális módszerek valamelyikével, és megpróbálta félrevezetni tanárát. Az iskolai csalás elburjánzása inkább társadalmi jellegű problémának tűnik, mintsem pszichológainak, de a teljes kép kialakítása érdekében nyilván mindkét oldalról meg kell vizsgálni, demográfiai, szituációs és pszichológiai tényezőket egyaránt figyelembe véve.

A gazdasági helyzet és a tudás értékességének társadalmi megítélése nyilvánvalóan rányomja bélyegét az iskolai történésekre is. Nehéz elképzelni, hogy egy stabil jóléti társadalomban csapnivalóan rossz oktatási rendszer működjön, de az sem lehetséges, hogy egy szétzilált és instabil társadalomtól függetlenül jól működjön az iskolai hálózat. Az iskolai követelmények és elvárások fokozatos és nemritkán irreális növekedése nem a becsületes diákoknak kedvez. Mindez szépen tükröződik abban is, hogy a csalás gyakorisága nő az életkorral, vagyis minél magasabb osztályba kerül valaki, annál magasabb követelményekkel szembesül, és annál valószínűbb, hogy csalásra vetemedik.<sup>6</sup> A tanárok hajlamosak a csalást csupán a diák személyes hibájaként elkönyvelni, azonban az iskolai vagy osztálybeli környezet és a csalás gyakorisága közötti összefüggést is sok vizsgálat megerősítette. Elsősorban a *kompetitív légkörben* zajló oktatás jellemzője az iskolai csalás. Ezt a diákok igen egyszerűen meg is fogalmazzák; azért csalnak, mert jó jegyet szeretnének. A jegyek általi, szummatív minősítés teljesítményorientált iskolatípusokra jellemző, s ezek végigkísérik és döntő módon befolyásolják a tanuló iskolai érvényesülését és előmenetelét.

A ritkább formatív minősítéssel szemben, amelyben a tanuló teljesítményét a saját korábbi teljesítményéhez viszonyítják, és ennek folyamatos követésével jegyek nélkül értékelnek, a gyakoribb szummatív minősítésben a referenciapont áttolódik a társakra. A jegyekkel értékelt diák egyik szemével a saját, másik szemével a társai jegyét nézi, és ez utóbbihoz viszonyítja magát. Ennélfogva nem meglepő, hogy azok a diákok csalnak többet, akik tisztában vannak az osztálytársaik minősítésével. Erre az összefüggésre már jó néhány évtizeddel ezelőtt felfigyeltek, a diákok főleg akkor hajlottak csalásra, hogyha tudhatták az osztálytársaik jegyeit, de kevésbé csaltak, hogyha nem ismerték azokat.<sup>7</sup> Mi több, azt is sikerült igazolni, hogy a szorongó diákok csak annak függvényében csaltak a kísérleti helyzetben, hogyha tudták, hogy a referenciacsoport jobban vagy gyengébben teljesített.<sup>8</sup> A korcsoport elvárásai tehát némán belekényszerítik tagjaikat olyan helyzetekbe, amelyeket inkább szituatív, mintsem egyéni döntéseként kell kezelni. A versengő légkör negatív hatásait laboratóriumi körülmények között is sikerült igazolni.<sup>9</sup> A kutatók egy számítógépes labirintusfeladatban kétféle helyzetet imitáltak. Az egyik esetben a pénzjutalom fokozatosan nőtt, annak függvényében, hogy a személynek hány labirintust sikerül végigjárnia, másik esetben viszont hatos csoportokban versengtek, és csak a leggyorsabb versenyző vitte el a nyereményt. A kísérleti alanyoknak lehetőségük nyílt a csalásra, úgy, hogy a számítógépen segítséget kérve, az pillanatok alatt megjelölte a nyerő útvonalat, vagy oly módon, hogy az egyes lépések helyességéről azonnali visszajelzést kértek. A versenyhelyzetben növekedett a csalások száma, és különösen a gyengén teljesítők hajlottak arra, hogy csaljanak. Valószínűleg emögött az áll, hogy a gyengébben teljesítők el szeretnék titkolni képességbeli hiányosságait, és ez egyfajta presztízsmentő akció. Ez történhet az iskolában is, amikor a gyengébb teljesítményű diákok illegális módon próbálnak versenyhelyzeteket elkerülni vagy jobb jegvet szerezni.

A teljesítményhajzás mentén felbukkanó csalás és az osztály légkörének szerepét jobban megérthetjük a *teljesítménycél elmélet* (achievement goal theory) keretei között.<sup>10</sup> Eszerint kétféle cél létezik, az egyik a *kiválósági cél* (mastery goal), a másik pedig a *teljesítménycél* (performance goal). Az előbbi azt jelenti, hogy a tanuló arra törekszik, hogy elmélyüljön a tananyagban, és alapos tudást szerezzen, az utóbbi esetében viszont az lényeg, hogy mások okosnak lássák, vagy legalább ne lássák kevésbé okosnak, mint a többieket. Az egyes célok felé való irányulás sajátos kognitív, érzelmi és magatartásbeli mintákat eredményez. A kiválósági célokhoz történő igazodást hosszú távú elköteleződés, mélyre hatoló tanulási stratégia, hatékony megküzdő stratégia és pozitív érzelmi viszonyulás jellemzi. A kiválósági célokat követő tanuló nem csal, mert a csalást önbecsapásként éli meg. Az érdeklődés hajtja, és nem a jó minősítés, tehát megbízhatóan jó belső kontrollt alkalmaz, önmagának számol el, tehát a csalás számára önmagával szembeni abszurd cselekedet. A teljesítménycélokat követő tanulók újabb két csoportba sorolhatóak. Az egyiket azok alkotják, akiket *sikerorientáltak* szokás nevezni. Számukra a jó teljesítmény elsődleges, de csak mások teljesítményének viszonylatában, vagyis azért tanul, hogy jobb jegyei legyenek, mint az osztálytársainak. Úgy is fogalmazhatunk, hogy képességeit demonstratív céllal jeleníti meg. A másik csoportot a *kudarckerülők* alkotják, akik szintén a társakhoz viszonyítják teljesítményüket, de számukra az a fontos, hogy ne bukják el a megmérettetéseket, azért tanulnak, hogy ne legyenek rossz jegyeik. Egy kiterjedt mintán készült kutatás szerint a teljesítmény iránti igény a legerősebb motivációs faktor és a csalás legjobb előjelezője.<sup>11</sup> Több száz serdülő kikérdezése után azt találták, hogy a csalást leggyakrabban a kudarcotól való félelemmel indokolják. A kudarckerülők minden energiájukkal azon vannak, hogy gyengéiket és hiányosságaikat rejtgezzék. Előfordulhat, hogy két teljesen azonos tanulmányi átlaggal rendelkező diák teljesítménycéljai és mögöttes motivációi meredeken különböznek, mert



az egyik azért készül, hogy elismerésben legyen része, míg a másik azért, hogy ne valljon kudarcot. Íme még egy példa arra, mennyire alkalmatlan a jegy általi minősítés arra, hogy árnyaltabb, de rendkívül fontos különbségeket érzékeltessen.

A teljesítménycélok által vezérelt személyek mindkét típusát külső kontroll jellemzi, ennél fogva a család számukra a presztízs elnyerésének vagy fenntartásának eszköze, és mihelyt alkalmas énképük sértetlenségének megőrzésére, nincs is különösebb lelkiismeret-furdalásuk miatta, nem élnek meg illegitim cselekedetként. Ők azok a nebulók, akik azzal legitimizálják a csalást, hogy ha mások is ezt teszik, akkor bolondok lennének becsületesek maradni.

A motiváció pszichológiájában közismert intrinzik és extrinzik fogalmakkal is leírhatóak a típusok. Az *intrinzik* (belső) motiváció esetén a cselekvés belső indítatású, az ilyen személyt az érdeklődés és kíváncsiság hajtja, a tanulás örömét számára a megértés adja. Mivel megértésre törekszik, szorosan összefonódik a hatékonyság érzésével és igazi *önjutalmazó* jellegű. Az intrinzik motiváltság tehát kiválósági célokat kítűző személyeket jellemez. Az *extrinzik* (külső) motiváció esetén a cselekvés okai kívülről jövők, tehát a személy teljesítménycélokat tűz ki. Ha jutalom elnyerésére törekszik, akkor sikerorientált, ha pedig a büntetés elkerülése motiválja, akkor kudarcikerülő. Ez tehát *eszközjellegű* motiváció. A család kifejezetten az extrinzik motiváltság velejárója, az intrinzik motiváltság gátlóan hat az effajta viselkedésre, mert összeférhetetlen a kettő.

Az osztálytermi környezet másik lényeges eleme a tanár személye, akinek nagy szerepe van abban, hogy az osztályközösség mily módon fogalmazza meg céljait. Az a pedagógus, aki kiválósági célok felé tereli a tanulókat, kevesebb családi problémával fog szembesülni, viszont ha módszereivel, stílusával, értékelésével a teljesítménycélokat bátorítja, akkor számolnia kell a családi kísérletekkel. Az autoriter stílusú oktatásban a tanulók indokolt és racionális cselekedetnek vélik a csalást: mert a tanár túl sokat követel, mert nem szorult bele egy csepp emberség, mert a feladatok teljesíthetetlenek, mert érthetetlen a magyarázat, mert fölösleges információkkal terhel, és folytathatnánk a sort, mert kifogást találni egy ellenszenves ember és módszerei ellen tényleg nem nehéz. Ehhez azonban előbb fel kell mérniük az átvetés áldozatát. A diákok igyekeznek kiismerni tanáraikat, s ez ellen egyetlen tanár sem tudja megvédeni magát. A tanár egy exhibicionista szereplő, akinek nemcsak szavait hallgatják, hanem gesztusait, preferenciáit, szokásait igyekeznek feltérképezni. Minden osztályközösség teszteli a tanári engedékenység határait, vigilenciáját, figyelmének szórását. Ez a „munka” nagyban hasonlít egy detektív munkájához, aki elkészíti a gyanúsított profilját, s ennek tudatában dönt arról, hogy miként próbálja lépéseket tenni. A jó csaló hihetetlen részletességgel térképezi fel áldozatát. Megfigyeli, hogy mennyit szokott állva maradni, mennyi időt tölt leülve, milyen hosszán néz ki az ablakon, és milyen hosszán tart fenn szemkontaktust, milyen tárgyak, olvasnivalók keltik fel az érdeklődését, mit érdemes mellette „felejtetni” figyelemelterelés céljából, mennyit szokott sétálni az osztályteremben, mikor kezd el ásítózni és unatkozni, mennyire hirtelenek a mozdulatai, és milyen gyorsan képes közlekedni a padok között. Szóval az ügyes csaló nagyon alapos munkát végez, és okosan mérlegel, hogy melyik pillanatban és mennyit érdemes kockáztatni. Kutatásokból kiderül, hogy a csalást megelőzően a diák tényleg felülvizsgálja a tanárával kialakított kapcsolatát, és a tanár törődő magatartása az, ami leginkább gátolni fogja őt abban, hogy becsületlenül járjon el.<sup>12</sup> A tanár segítő hozzáállásával, a mindenkire kiterjedő figyelmével és a szabályok következetes tiszteletben tartásával megvédi önmagát az átvérestől. A tanulók az ilyen tanárt becsületesnek, őszintének és igazságosnak látják, pozitívumként könyvelik el, hogy érdeklő őt az iskolán kívüli életük, és érzékeny olyan személyes problémákra is, amelyek nem kapcsolódnak közvetlenül a tanulmányi előmenne-



telhez. A demokratikus tanári hozzáállás azonban nem tuti recept, s bár igaz, hogy a tanulók kevésbé csálnak, amikor úgy érzik, hogy figyelnek rájuk, ez is veszélyeket rejteget. A veszély abban rejlik, hogy a gondoskodó légkörben gyakoribb a mások viselkedése fölötti kontroll, s az önállósodó serdülőknél ez nemkívánatos viselkedésmintákat szül.<sup>13</sup> Gondoljunk csak arra, hogy az egymásrautaltság talaján gyakrabban előfordul az, hogy félreértik azt, hogy mit jelent egymáson segíteni. Elképzelhető, hogy a „segíteni valakin” értelmezése teljesen egybefolyik azzal, hogy „hagyom, hogy másoljon tőlem”, hiszen segítséget kért, és illik segíteni. Tisztázni kell ezeket a dolgokat, hiszen a csalás fogalmi extenziója nem ugyanaz a diák és a tanár számára.

Minden magára adó iskola rendszabályzata tartalmaz olyan rendelkezéseket, amelyek a családi kísérletek megelőzését, a tisztességtelen érvényesülés kiszűrését és visszaszorítását, illetve a megtörtént esetek szigorú kezelését hivatottak szabályozni. A technikai lehetőségek fejlődése, a kusza tanügyi törvények, a pedagógusi státusz rossz összetársadalmi megítélése és a teljesítményhajhászás azonban kedveznek az effajta viselkedésnek, mi több, annak veszélye is fenyeget, hogy az iskolai csalás a közgondolkodásban elveszítsze az immorális jellegét, és lassacskán a normális címkéjét öltse magára. A megtévesztő viselkedés az emberi tevékenység minden szférájába beférkőzött, és ez inkább természetes, mintsem meglepő, de a családok túlságos elszaporodása törvényszerűen ellehetetleníti a közösségi életet. Ez alól nem képez kivételt az iskola sem, bár az oktatási intézmények jó része úgy reagál, le a jelenséget, hogy kiépíti saját „mini rendőrállamát”, és pedagógusait implicit vagy explicit módon rendőri szereppel ruházza fel, akiket akciófilmbeli (ál)hősökhöz hasonlóan inkább a személyes bosszú, mintsem a kötelességtudat és közösségi értékek védelmébe vetett hit vezérel. A magányos hősök azonban csatákat nyerhetnek, de háborút sosem. Egy tanári közösségen belül is a család malmára hajtják a vizet azok, akik nem következetesek a rendszabályzat érvényesítésében, illetve nem tesznek az okok felszámolásáért személyes példát statuálva a becsületes munkavégzésben. Ez az érem sötétebbik oldala, de létezik egy másik is, ami mellett szintén nem lehet szó nélkül elmenni.

Az iskolai csalás olyan pozitív hozadékkal is jár a család számára, ami bizonyára túlmutat a tanórai oktatás általános és műveletesített céljain és a diák önző teljesítménycéljain is. Ez amolyan szerecsenmosdatásnak tűnik, de mégis, a család önnön képességeit csiszolja a megtévesztés során. A modern iskola magas követelményei szorongást és stresszt idéznek elő a diákokban. Akik ilyen helyzettel szembesülnek, azok két lehetséges választ produkálhatnak: vagy önmagukban, vagy a környezetükben hoznak létre változást. A csalás tulajdonképpen egy adaptációs válasz a frusztrációval fenyegető helyzetre.<sup>14</sup> A csalás jelentős idő-, energia-, és mentális befektetéssel jár. Idői vonatkozásban ez azt jelenti, hogy olykor az előkészület a vizsgaidő többszörösét teszi ki, hiszen tudjuk, hogy sokan képesek apró cédulákra apró betűvel oldalakat átmásolni, ezeket megszerezni, elhelyezni, kipróbálni. Ami az energia- és mentális befektetést illeti, a tervezés, mérlegelés és kivitelezés nagyon aprólékos odafigyelést igényel, hiszen a lebukás igen komoly veszélyekkel jár, egyes esetekben a diákok a megszegyenyítés és hitelvesztés mellett azt is kockáztatják, hogy karrierjüket törlik derékba. Az iskolai csalásra nem lehet csupán úgy tekinteni, mint egy kikényszerített impulzív cselekedetre, mert sok esetben inkább egy aprólékosan megtervezett, emocionálisan mérlegelt, kognitív és viselkedéses csúcsteljesítményre hasonlít. Ha a morális vonatkozásoktól eltekintünk, akkor azt is mondhatjuk, hogy egy komolyan kikalkulált iskolai csalás sikeres végrehajtása legalább akkora teljesítmény, mint becsületesen jó jegyet szerezni. Az igazán ügyesen blöffölő diák jó emberismerő, ismeri tanárának minden olyan apró rezdülését, amit más helyzetben nem tartott volna fontosnak megtanulni, és ismeri önmagát is, amit más helyzetben

szintén nem tudott volna megtapasztalni, csak ilyenszerűen sajátos és kiélezett helyzetben. Tudja, hogy hogyan kell olyan nem verbális jeleket küldeni a tanár felé, amelyek elaltatják a gyanút, és közömbösségről árulkodnak. Képes belső izgalmi állapotát pókerarcra és nyugodt tekintettel álcázni, kimért és hűvös akkor is, amikor a helyzet nagyon forróvá válik. El kell ismernünk, hogy az érzelmi és expresszív önkontroll ilyen szintű működése akár csodálatra méltó is lehet, és ennek a továbbiakban is nagy hasznát veheti a diák, ha sikeres személyközi kapcsolatokra áhítozik. Ez egy sokkal életszagúbb tudás, mint a tananyag, melynek érdekessége, hogy az iskolában tanulható, de nem tanítják, hasznos, de nem ildomos. Az eddigiekben többnyire olyan „előnyökre” céloztunk, amelyek a személy intraperszonális kvalitásait növelik, de az iskolai csalásnak, a személyes akciókon túl, léteznek társas kollaboráción alapuló formái is. Ezek lényege, hogy nem az egyén, hanem a csoport összehangolt munkájára van szükség az egyéni nyereségek maximalizálásához. A kollaborációs formák szervezettségükben és eredetiségükben jelentősen különbözhetnek. Legegyszerűbben úgy működik, hogy a felkészületlen tanuló egy felkészült tanuló közelében foglal helyet, és megpróbál lesni tőle, annak tudtával vagy tudta nélkül. Ebben a helyzetben csupán az egyik fél aktív, a másik akár teljes passzivitást is mutathat. Ez kevés képzelőerőt és összehangolást igényel, akár ötletszegénynek is nevezhető, hiszen a szemfüles tanárnak csak annyit kell tennie megelőzőképpen, hogy az „okos” információforrást szemmel tartja. Ennél sokkal eredetibb viszont az az eljárás, amelyikben a kollaboráló felek stratégiája nem csak „jó” térbeli elhelyezkedésre korlátozódik, hanem szemiotikai megegyezésen alapul.<sup>15</sup> Ez esetben az együttműködő felek előre megegyeznek néhány jel jelentésében, és ennek megfelelően segítik egymást. Például több válaszlehetőséget felvonultató tesztfeladatokban az „okos” megérinti az orrát, ez azt jelenti, hogy az A válasz a helyes, ha a füléhez nyúl, akkor a B válasz jó, ha az álláshoz, akkor a C és így tovább. Ez már összehangolt csapatmunkát igényel, és kreatív olyan értelemben, hogy a jelek csak a csoporton belül hordoznak sajátos jelentést, de nem keltik fel a pedagógus figyelmét. Ilyen esetben a csálók nemcsak jó minősítést kapnak, hanem hatékony nem verbális kommunikációs eljárásokat gyakorolnak, ami szintén nem a tantervi tudás része. Igen elterjedt az olyan módszer is, amikor a csoport szándékosan megteremti a csalás lehetőségét, valamelyik tag „önfeláldozó” szerepvállalása révén. Ilyenkor a szereplő egy rendszerint buta kérdéssel vagy kéréssel zavarja a felügyelőt, s míg az választ ad vagy intézkedik, addig a többiek másolnak, lapot cserélnek, vagy súgnak egymásnak. A kooperáción alapuló csalás általában kisebb kockázattal jár, mint az egyéni akciók, mert a tanárt igen nehéz feladat elé állítja. Több irányba kellene figyelnie egyidejűleg, közönséges jelek absztrakt jelentését kellene kitalálnia, illetve el kellene utasítania egyszerű kéréseket. A csoportba szerveződő csálók így megtapasztalják a csoport biztonságot nyújtó erejét, a kommunikáció új lehetőségeit és a csoportmunka átütő erejét. A sikeres megtevesztés közös élménye újra pozitív hozadék, olyan spontán kohéziós erőnek bizonyulhat, aminek megteremtése a szervezett tanórai tevékenységeken nehezen megvalósítható.

Az iskolai csalás, bár morálisan elfogadhatatlan és nemkívánatos viselkedésnek minősül, adaptációs szempontból hatékony megküzdésnek tekinthető egy frusztrációval fenyegető helyzetben. A morális és adaptív viselkedések kusza kapcsolatát jellemzi, hogy olykor e két dimenzió egymásnak ellentmondó irányokat mutat, ugyanis a jó nem mindig jelent alkalmast, és a rossz nem mindig jelent alkalmatlant.

#### ■ JEGYZETEK

1. Az idézett szövegrész Karinthy Frigyes *Tanár úr kérem* című könyvében található, a *Rossz tanuló felel* című karcolatban. A könyv 1916-ban jelent meg először, azóta számtalan kiadást megélt.

2. Mark Twain sikeres amerikai író. Legkedveltebb ifjúsági regényei a *Tom Sawyer kalandjai* és a *Huckleberry Finn kalandjai*. Az előbbit Karinthy Frigyes fordította magyarra.
3. Csányi Vilmos: *Ironikus etológia: Az iskola (Evolúciós áttekintés)*. In: Gábor György – Márton László – Vásárhelyi Mária – Volosin Hédi (szerk.): *A párizsi toronyőr*. Pallas Kiadó, Bp., 2007. 126–131
4. Charles A. Drake: *Why students cheat*. Journal of Higher Education 1941. 12. 418–420.
5. Lene Arnett Jensen – Jeffrey Jensen Arnett – S. Shirley Feldman – Elizabeth Cauffman: *It's wrong, but everybody does it: Academic dishonesty among high school and college students*. Contemporary Educational Psychology 2002. 27(2). 209–228.
6. Frank Schab: *Schooling without learning: Thirty years of cheating in high school*. Adolescence 1991. 26. 839–847.; Eric Anderman – Carol Midgley: *Changes in self-reported academic cheating across the transition from middle school to high school*. Contemporary Educational Psychology 2004. 29. 499–517.
7. John P. Hill – Roy A. Kochendorfer: *Knowledge of peer success and risk of detection as determinants of cheating*. Developmental Psychology 1969. 1. 231–238.
8. Jev Shelton – John P. Hill: *Effects on cheating of achievement anxiety and knowledge of peer performance*. Developmental Psychology 1969. 1. 449–453.
9. Christiane Schwieren – Doris Weichselbaumer: *Does competition enhance performance or cheating? A laboratory experiment*. Journal of Economic Psychology 2010. 31. 241–253.
10. Anderman–Midgley: i.m.
11. Tamera B. Murdock – Natalie M. Hale – Mary Jo Weber: *Predictors of cheating among early adolescents: Academic and social motivations*. Contemporary Educational Psychology 2001. 26. 96–115.
12. Kathryn R. Wentzel: *Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring*. Journal of Educational Psychology 1997. 89. 411–417; Murdock–Hale–Weber: i.m.
13. Uo.
14. Phillip C.H. Shon: *How college students cheat on in-class examinations: creativity, strain, and techniques of innovation*. Plagiarism: Cross-Disciplinary Studies in Plagiarism, Fabrication, and Falsification 2006. 130–148.
15. Uo.



RUCSKA ANDREA

# AZ AGRESSZIÓ JELENSÉGVILÁGA A MISKOLCI KÖZÉPISKOLÁSOK KÖRÉBEN

**F**olyamatosan élénkül a közvélemény érdeklődése az agresszió jelenségével kapcsolatban. Viták zajlanak arról, hogy növekedő tendenciát mutat-e, vagy csak nyilvánossága nő. Vita középpontjába került az iskola, hogy agressziófokozó-e maga is, vagy éppen ő hivatott a jelenség mérsékelésére.

## Elméleti kitekintés

■ Az emberi agresszió egyidős az emberiséggel, hiszen a történelem során már az ókortól ismerünk agresszióra utaló jelenségeket. Az agressziót, az erőszak természetét igen sok tudományterület kutatta: a teljesség igénye nélkül, pl. a pszichológia, az etológia, szociológia, pedagógia, antropológia, a történelem, jog, orvostudomány, kriminológia és a politológia, így az agresszió, erőszak értelmezésére a szakirodalomban igen sokrétű megfogalmazásokat találhatunk. Minden diszciplína saját tudományterületén belül vizsgálja az erőszak problémakörét.

Az agresszió megjelenése sokféle, ezért csoportosítása is különböző módon lehetséges, de szinte minden esetben marad hiányérzetünk a különböző fogalmi átfedések és hiányosságok miatt. Az emberi agresszivitás jelenségvilága még mindig nem tisztázott, a különböző szakterületek kutatásai még mindig tárnak fel új tényezőket.<sup>1</sup>

*Pedagógiai szempontból* Nádasi két különböző iskolai agressziót különít el: a *szituatív* és az *időben elhúzódó agressziót*. A szituatív agresszivitást mindig a konkrét helyzet eredményezi, és frusztráció előzi meg. Az *időben elhúzódó*, ismétlődő



...a változatos  
pedagógiai módszerek  
alkalmazása, a jó  
hangulat és klíma  
esetén kevésbé jelenik  
meg az órai  
fegyelmeztelenség  
és a tanulók erőszakos  
magatartása.

agresszivitásra a szakirodalom – az iskolára vonatkoztatva – az angol *bullying* kifejezést használja.

A nevelésnek az egyik legfontosabb törekvése, hogy a gyerekeket megtanítsa az együttműködésre, többek között a konfliktusok megoldásának társadalmilag elfogadható módjaira. A viselkedés szociális szabályozására csak akkor lesz képes a gyerek, ha a szülők azt aktívan minősítik, és korlátozzák az agresszív viselkedést (juttalmazás, büntetés). Az agresszív viselkedési minták rögzüléséhez vezethet, ha a szülők engedékenyek a kisgyerek agresszivitásával kapcsolatban, nem minősítik, nem érzékelteik rosszallásukat, nem akadályozzák meg az agresszív megnyilvánulásokat. Növeli a gyerek agresszív viselkedésének esélyét, ha a vele való bánásmód, az otthoni kommunikáció agresszív tartalmú, továbbá ha a szülői környezet elhanyagoló, fizikailag bántalmazó.<sup>2</sup>

Az előző gondolatokból is kitűnik, hogy nehéz az agresszió meghatározása, ezért is van, hogy a definiálást sokan kerülik, és a jelenség leírásával próbálják inkább azt pótolni.<sup>3</sup> Hárdi megpróbálja összegezni a különböző szakirodalmi ágakban elfogadott meghatározásokat, ezért ezt a definíciót tartottam irányadónak a kutatás során. Hárdi agressziódefiníciója: „Agresszióról beszélünk támadó jellegű magatartás, ellenséges – legtöbbször feszültséggel járó – belső érzületek, élmények jelentkezésekor, amelyek irányulhatnak a külvilágra, személyre vagy befelé az átélőre magára; lehetnek tudatosak vagy tudattalanok, megmutatkozhatnak közvetlenül vagy közvetve (például bosszúságot okozó ajándék küldése) vagy akár átalakult formában is (például elfojtott agresszióból származó szorongásban, testi tünetekben).”<sup>4</sup>

## A kutatás célja és módszerei

■ A kutatás célja egy helyzetfeltáró vizsgálat, mely által megismerhetővé válik a Miskolcon tanuló, a városban és annak agglomerációjában élő fiatalok attitűdje, az erőszakhoz való viszonyulása. A kvantitatív vizsgálatot 14-19 éves fiatalok körében végeztünk, a 2010/2011-es tanév tavaszán.

A kérdőív az iskola belső világára, a pedagógusok módszertani kultúrájára, az iskolai agresszió megjelenési formáira, gyakoriságára fókuszál, érinti a verbális, fizikai és a média által közvetített agressziót is, a diáknak a társak körében betöltött pozícióját, helyét, továbbá a tanuló és a szülő kapcsolatát is. A kutatás az áldozat – erőszakot elszenvedők – kontextusából vizsgálja az iskolai erőszakot. Az adatfeldolgozás, statisztikai elemzés SPSS számítógépes szoftver<sup>5</sup> segítségével történt.

## A kutatás eredményei

### A minta jellemzése

■ A kérdőívet 492 fő töltötte ki, a minta átlagéletkora 16,4 év.

A mintába bekerült fiatalok életkora és az átélt agresszió között nem található összefüggés ( $r = 0,014$ ), viszont mindenképpen megemlítenőd, hogy a fiatalabb korosztály gyakrabban válik agresszió áldozatává (1. táblázat).

Érezted-e valaha, hogy a többiek durvák, erőszakosak veled?	Mean	N
igen	16,31	74
gyakran	16,53	19
néhányszor	16,53	89
nem, soha	16,39	276
Total	16,41	458

1. táblázat. Erőszak átélése az átlagéletkor viszonylatában



A nemek eloszlása a következőképpen alakult: 52% fiú és 48% lány. Az elemzések alapján a szakközépiskolákban ( $p = 0,038$ ) tanuló fiúknak lényegesen nagyobb esélyük van iskolai agresszió prédájává válni, mint más iskolatípusba járó lánynak. A minta jellemzésének összegzésével megállapítható, hogy az átélt iskolai agressziót közvetlenül nem befolyásolja a szülők iskolai végzettsége, viszont ha azt iskolatípus kontextusában is megvizsgáljuk, megfigyelhető, hogy a gimnáziumokban fordul elő a legkevesebb erőszakos tevékenység, és a gimnáziumokba többnyire a magasan kvalifikált iskolai végzettségű szülők gyermekei járnak.

### Elégedettségi változók

■ Az iskolával történő elégedettség szignifikáns ( $p = 0,007$ ) különbséget mutat a különböző korosztályok között, mert a fiatalabbak (14–15 éves korosztály) elégedettebbek az iskolával, mint az idősebbek. Ez az iskolaváltással járó újdonság erejének értékelhető adata.

Az iskolai áldozatok többnyire elégedettek az iskolával, tehát feltételezhető, hogy az agresszió többnyire nem az iskola, a pedagógusok felől éri a fiatalokat. Az áldozatok barátai védőhálóként jelennek meg körülöttük, mivel az iskolatársaktól elszenvedett agresszió ellenére is pozitívan viszonyul iskolatársaihoz.

A tanulók többségének a társas kapcsolata, a fiatalok ~11%-a elégedetlen iskolatársaival. E téren szignifikáns különbség mutatkozik ( $p = 0,009$ ) a különböző életkorok között. A szakközépiskolákban tanuló fiatalok között található a legtöbb elégedetlen diák, tehát ők kevésbé vannak jóban társaikkal. Ez az adat megegyezik Sáska G. és mtsai (2010)<sup>6</sup> kutatási eredményeivel.

A pedagógusokkal való elégedettséget több tényező befolyásolja, de meghatározó tényező a pedagógus személyisége és az alkalmazott pedagógiai módszerek. A pedagógusokkal való elégedettséget befolyásolja az a faktor, hogy a diák mennyire éri jól magát az iskolában, hogyan viszonyul iskolatársaihoz, ugyanis aki jobban éri magát a társak között, az elégedettebb az iskolával is ( $r = 0,51$ ) és a pedagógusokkal is ( $r = 4,6$ ). Az agressziót átélt fiataloknak megoszlik a véleménye a pedagógusok tevékenységéről ( $p = 0,004$ ), tehát az erőszakot átélt diákok egy része elégedett a pedagógusokkal, de valamivel többen vannak azok a fiatalok, akik kevésbé elégedettek. Szignifikáns különbség nem mutatkozik ( $p = 0,1$ ) a pedagógusokról alkotott vélemény és az iskolatípusok között, de tendenciaként megjelenik, hogy a szakközépiszkolába járnak leginkább azok a fiatalok, akik elégedetlenebbek pedagógusaikkal.

### Tanítási-tanulási folyamat az iskolákban

■ A diákok többsége pozitívan értékeli a tanároknak diákokhoz való hozzáállását és bánásmódjukat, viszont többek szerint ez csak néhány tantárgy esetében valósul meg.

A tanárok munkájával történő elégedettség iskolatípusonkénti vizsgálatánál szignifikáns különbség ( $p < 0,05$ ) tapasztalható minden tudományterületen. Legelégedettebbek a szakmunkásképzőbe járó fiatalok, és legelégedetlenebbek a szakközépiszkolások. Leginkább a szakközépiszkolákban, majd a szakiskolákban a legszívesebb a pedagógusok munkamódszere. Ez annak alapján valószínűsíthető, hogy az elmúlt időszakban ezek az iskolatípusok pályáztak a városban a TÁMOP pályázataira.

Leginkább a természettudományos tantárgyakat oktató nevelőkre jellemző ( $r = 0,38$ ), hogy megfelelő segítséget és támogatást nyújtanak ahhoz, hogy a diákok sikeresen teljesítsék az iskolai követelményeket. Szintén őket jellemzi leginkább, hogy segítenek megérteni a tananyagot, mikor arra a tanulónak szüksége van ( $r = 0,45$ ). Az összes területnél a természettudományos tantárgyak esetén változnak a munkamódszerek leginkább ( $r = 0,28$ ).

Az iskolatípusok és az alkalmazott módszerek között összefüggés van, mert a szakmunkásképző intézményekben próbálják meg leginkább a tanulásban erőteljesen alulmotivált fiatalok érdeklődését felkelteni a tanulás iránt.

A pedagógusok magatartása, személyisége, a diákokhoz való viszonyulása fontos tényezője az iskolai légkörnek, ami befolyásolja a tanulói teljesítményt és magatartást (2. táblázat).

	<b>rendes -fair bánásmód</b>	<b>elvárások ismertetése</b>	<b>motiváció</b>	<b>segítség az iskolai követelmények sikeres teljesítéséhez</b>	<b>megfelelő légkör megteremtése</b>
minden tantárgyból	24,9	23,9	16,5	20,2	16,1
legtöbb tantárgyból	37,6	44,6	30,0	36,3	36,5
tantárgyaim feléből	19,2	20,2	28,2	26,9	26,5
néhány tantárgyból	14,10	9,6	19,0	13,7	16,9
egyikből sem	4,1	1,6	6,3	2,9	3,9

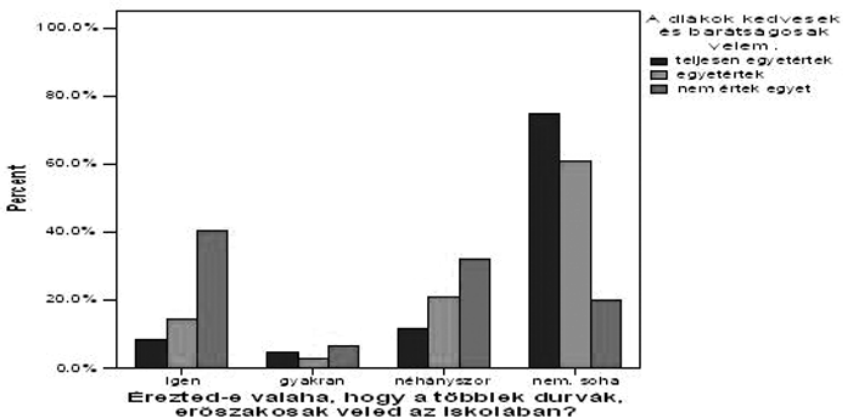
2. táblázat. Pedagógusok tevékenységének értékelése – relatív gyakorisági megoszlása (%)

A vizsgálat eredménye, hogy a tradicionális pedagógusszerepnek agressziót fokozó hatása van, a konzervatív pedagógiai kultúra jelenléte nem csökkenti, hanem inkább növeli az iskolai erőszakot, agressziót. Ez a tekintélyelvű kultúra gyakran csak agresszióval tudja kezelni az átlagtól eltérő diákokat, akik erre agresszióval reagálnak. A jó hangulatú, klímájú intézményekben, a változatos munkamódszereket alkalmazó pedagógusoknál kevésbé jelenik meg az iskolai agresszió, és ezekben a csoportokban kevésbé jelenik meg az órai fegyelmezetlenség és a tanulók erőszakos magatartása.

Problémaként jelenik meg, hogy egyes gyerekeknél állandósuló magatartási problémák esetén a pedagógusok többsége nem érzi feladatának a magatartászavarok okainak feltérképezését. A kapott válaszok alapján azt a következtetést lehet levonni, hogy az oktatást, a tantárgytanítást, a pedagógus személyének hangsúlyozását még nem teljes egészében váltották fel a reformpedagógiai törekvések gondolatai, amelyek a gyerekek megismerését, a személyiségnevelést hangsúlyozzák. A tradicionális nevelő, oktató szerepkör szétválási folyamata ugyan láthatóan elindult, de érződik egy megtorpanás. Az új pedagógiai szerepkör térhódítására, annak elfogadására még várni kell, pedig a tapasztalatok szerint a reformpedagógiai törekvések a nevelés méltóságát hozzák vissza. A vizsgálatok alapján egyértelműen láthatóak a pedagógusok szemléletváltozásának jelei, és ez egy agressziós prevenciót eredményez, melynek következtében csökkenthető az iskolai erőszak megjelenése. A pedagógus személyisége meghatározó, ugyanis a pozitív személyiség nem gyötri, bántja a tanulókat, hanem segíti a diákokat a tanulásban, hisz a képességeikben, és megpróbálja őket motiválni. A vizsgálat során egyértelművé vált, hogy a jól megválasztott pedagógusszerep megelőzi, illetve csökkenti az iskolai agresszió megjelenését, hiszen a változatos pedagógiai módszerek alkalmazása, a jó hangulat és klíma esetén kevésbé jelenik meg az órai fegyelmezetlenség és a tanulók erőszakos magatartása. A pedagógus erőszak említése összefügg az értékelési tevékenységgel.

■ Oktatásszociológiai kutatók sokat foglalkoznak azzal a kérdéssel, hogy vajon milyen arányban befolyásolja a család, a kortársak, az iskola a tanulók személyiségét, annak alakulását, attitűdjét. Az iskola nevelői hatásrendszere nem függetleníthető a környezeti hatásoktól, így a családi és kortársi mikrokörnyezettől. Báthory kutatásaiban arra a következtetésre jutott, hogy az általános iskolai évek alatt a „családi hatás determinációja erősebb, mint az iskola-pedagógiai hatásrendszere. Később azonban a hatásrendszeren belül az erőviszonyok megfordulnak: a középiskola vége felé az iskola-pedagógiai hatások már felülmúlják a családi hatások erejét.”<sup>7</sup> A szülő és az iskola kapcsolata meghatározó szerepet játszik a gyereknevelésben, mert a tanuló fejlődését befolyásoló egyik legfontosabb tényező a családi háttér. Az iskola megpróbálja ellensúlyozni azokat a hátrányokat, amelyek a tanuló családi körülményeiből származhatnak. A tanulói, a szülői és a pedagógusközösség zavartalan együttműködésének célja, hogy az iskolába járó tanulók részére biztosítsák a fejlődésükhöz szükséges szolgáltatásokat, hogy a tanulók a képességüknek, tehetségüknek és szorgalmuknak megfelelően elsajátítsák azokat az ismereteket, amelyeket az iskola a pedagógusok munkáján keresztül közvetít.<sup>8</sup>

Az adatfelvételben részt vevő diákok többségének szülei érdeklődnek gyermekük iskolai tanulmányi előmenetele, iskolai tevékenysége felől. Az iskolatípusok esetében egyértelműen érzékelhető a szakmunkásképzők iskola-diák kapcsolatrendszerének a lazulása, viszont szignifikáns kapcsolat ( $p = 0,012$ ) csak az iskolai problémák megbeszélése területén tapasztalható. Az áldozati szerepben lévő fiatalok többségénél a család nem minden esetben jelenik meg védőfaktorként, ugyanis az áldozatok többsége az iskolai bántalmazásokat otthon nem tudja megbeszélni szüleivel, nem kap lelki támaszt a családtól, a szülők nem figyelnek oda a gyermek iskolai tevékenységére ( $r = -0,3$ ). A társak által bántalmazott fiatalok egy része a pedagógusok agressziójának áldozatává is válik ( $r = 0,48$ ). Az adatfelvételben részt vevő diákoknak csupán 13%-a válaszolta, hogy társaik barátságatlanok velük szemben. A nem, az iskolatípus és a szülők iskolai végzettsége nem befolyásolja ezt az állapotot, viszont az idősebb korosztályból (17-18 év) válaszolták többen ( $p=0,005$ ), hogy velük társaik kevésbé barátságosak. A jó kapcsolatrendszerrel bíró tanulókról többnyire gondoskodnak társaik ( $r = 0,42$ ), megbízhatónak tartják őket ( $r = 0,4$ ). A nem megfelelő kapcsolattal rendelkező diákokkal a társaik bizalmatlanok,<sup>9</sup> és ők azok, akik gyakrabban válnak kortársaik áldozatává ( $r = -0,3$ ) (1. sz. ábra).



1. ábra. Kapcsolati rendszer és az erőszak

Az áldozatok egy részénél a család protektív szerepe előtérbe kerül, míg más esetben az áldozat teljesen kiközösített, mert sem a családnál, sem pedig a kortársaknál nem talál védelmet. Gyakran az áldozat szerepében megjelenő gyermek igazi „áldozata a nevelési folyamatnak”, mert a fiatal nemcsak a kortársak keresztútjében áll, hanem a hivatásos nevelő, a pedagógus áldozata is egyben.

## Stressz az iskolában

■ Stresszen a mindennapi feszültséget, kihívásokat, feszített tempót értjük, amivel az iskolában, a munkahelyünkön és otthon is szembesülünk. A stressz nem csak a felnőttek privilégiuma, mert már a gyermekkorban, az iskolában is megjelenik, miután a tanulónak megfelelési kötelezettségük van mind az iskola, mind pedig a szülői ház és a kortárs csoportok felé. Ez az egyébként is labilis kamasz korban komoly konfliktushelyzetet eredményezhet. Minden gyermekben különböző tényezők okozhatnak stresszes állapotot, amelynek mértéke mindig egyénfüggő. A pedagógusok diákok iránt támasztott elvárásai igen szubjektívek, és ez feszültségeket generálhat mind közösségi, mind pedig egyéni szinten. A közösségi rivalizációk, szocializációs folyamatok is stresszelik a fiatalokat, mert az önbizalomhiánnyal küzdő diákok gyakran perifériára szorulnak, és könnyen áldozatokká válhatnak. Minden gyermek megpróbál valamilyen módon megfelelni környezetének, viszont vannak szituációk, amikor ez nem sikerül. Ez először fáradtságot, csalódottságot, majd pedig frusztráltságot idéz elő. A frusztráltság könnyen eredményezhet konfliktust a társakkal és a tanárokkal is, különösen akkor, ha a család értékrendje nem egyezik az iskola által közvetített értékrenddel.<sup>10</sup>

A diákok leggyakrabban azért stresszelnek, hogy az iskolai munkájuk, teljesítményük a szülők elvárásainak megfelelően ( $r = 0,45$ ). A diákok 28%-ának napi szinten jelent problémát a szülőknek való megfelelés. A szülői elvárásoknak való megfelelés minden iskola-típusban okoz feszültséget a diákokban ( $r = -0,49$ ), azonban ez legkevésbé a szakmunkás-képzőben tanulók esetén jelentkezik. A nemek esetében szignifikáns különbség található ( $p = 0,001$ ), ugyanis a fiúk gyakrabban élik át a szülői megfelelés miatti feszültséget, mint a lányok. A szülők iskolai végzettsége nem befolyásolja ezt az állapotot ( $r = 0,035$ ).

Hasonló stresszhelyzeteket teremtenek az iskolai dolgozók és az osztályzatok is. A tanulók több mint 20%-ának napi szinten okoznak feszültséget az iskolai dolgozók és osztályzatok, és ezeknek a fiataloknak a 20%-a napi szinten él át iskolai erőszakot. A dolgozók és az osztályzatok miatt feszültségben lévő diákok esetében előfordul ( $r = 0,37$ ), hogy úgy érzik, a pedagógusok igazságtalanok velük szemben. Az osztályzatok miatt feszült fiatalok nem rendelkeznek kellő önbizalommal, mert saját munkájukkal is elégedetlenek, így gyakran válnak erőszak áldozatává is.

Azoknak a diákoknak, akik nem rendelkeznek kellő önbizalommal, az iskolai dolgozók és osztályzatok komoly stresszhelyzetet okoznak, és így nagyobb gyakorisággal lesznek agresszív áldozatai (3. táblázat).

	Áldozati szerep (Főkomponens analízis)
Dolgozók miatti feszültség	0,99
Saját célok és elvárások miatti feszültség	0,33
A szüleid elvárásai, az iskolai munkáddal, teljesítményeddel kapcsolatos feszültség.	0,44

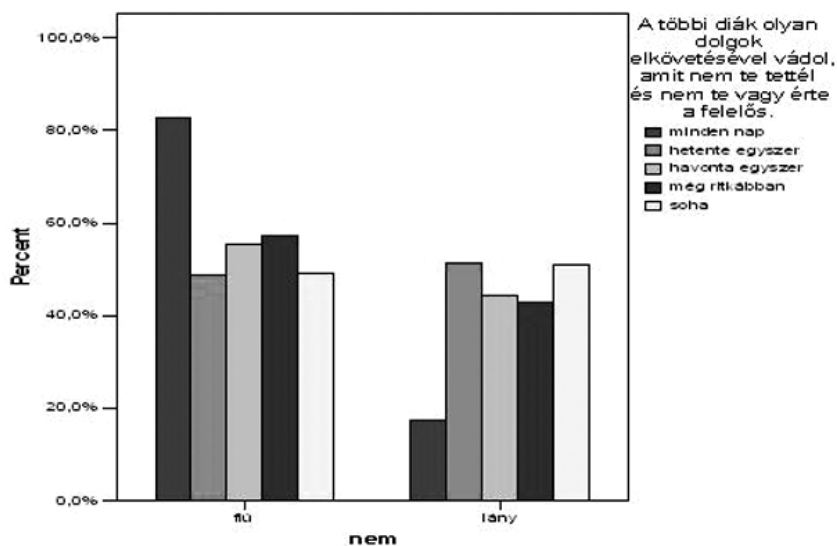
A tanulók több mint 16%-ának napi szinten okoz frusztrációt, hogy önmaguknak nem tudnak megfelelni. Ez a frusztráció összefüggést mutat az osztályzatokkal ( $r = 0,5$ ), és a szülői megfelelési kényszerrel is ( $r = 0,4$ ). Az iskolai házi feladatok, otthoni munka értékelése kevésbé frusztrálja a diákokat.

Az otthoni stressztényezők jelenléte is negatívan befolyásolja a diákok iskolai magatartását. Az előzőekben már említettem, hogy a mindennapi stressz, a diszfunkciós családi kapcsolatok elősegítik mind az áldozati, mind pedig az agresszori szerep kialakulását.

## Agresszió az iskolában

■ Egyes kutatók szerint az iskolai erőszak olyan társadalmi probléma, mely befolyásolja a fiatalok életminőségét, személyiségfejlődését, és kihatással van az egyén egészségi állapotára is. Azért is okoz dilemmát, mivel a jelenség többnyire rejtve marad a felnőtt társadalom előtt, és sokszor csak akkor manifesztálódik, amikor már komoly károkat okozott a személyiségben.<sup>11</sup> Mivel a fiatalok idejüknek túlnyomó részét az iskolában töltik, ez az egyik legfontosabb szociális színtere életüknek a család után. Az iskolai közösségben más szerepek és célok kerülnek előtérbe, mint az otthoni környezetben. Jámbori szerint<sup>12</sup> az iskolai környezetnek és nevelési gyakorlatnak pozitív hatást kell gyakorolnia a tanulók személyiségfejlődésére, mely erősíti a teljesítménymotivációt, és hatékony stratégiákat mutat be a mindennapi küzdelmekhez, valamint támogatja a szociális felelősség fejlődését.

A verbális agresszió fordul elő leggyakrabban az iskolákban. A diákok több mint 70%-a szerint előfordul a fiatalság körében a verbális agresszió. A nemek esetében szignifikáns különbség nem tapasztalható ( $p = 0,068$ ), de azért tendenciaként megjelenik, hogy a fiúk gyakrabban beszélnek csúnyán és káromkodnak, mint a lányok. A verbális agresszió minden iskolatípusban egyaránt előfordul ( $p = 0,117$ ). A diákok több mint 10%-át hetente érik szóbeli atrocitások, melyek alkalmával társaik olyan dolgok elkövetésével vádolják meg őket, amiről nem tehetnek, illetve nem ők követték el (2. ábra). Ez a jelenség a fiatalabb ( $p = 0,001$ ) fiú ( $p = 0,023$ ) tanulókat érinti leginkább.

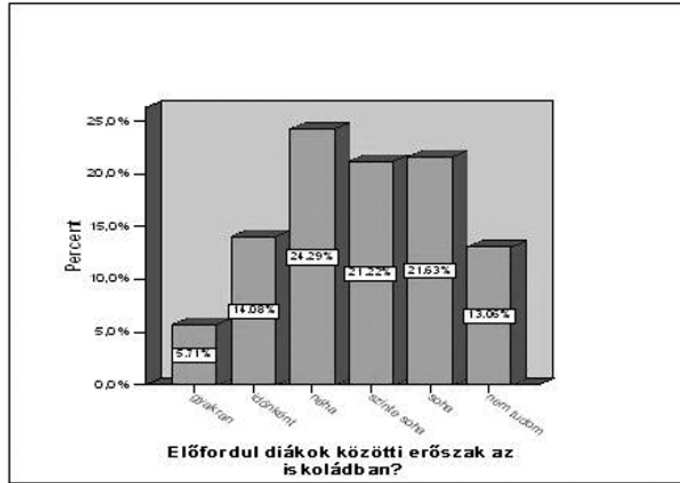


2. ábra. Verbális agresszió – vádak



A verbális agresszió áldozataival a diáktársak bizalmatlanok ( $p = 0,5$ ), kiközösítik őket ( $r = 0,6$ ). Egyéb erőszakos magatartást is átélnek, gyötrik őket mind a diáktársak ( $r=0,5$ ), mind pedig a nevelők ( $r = 0,45$ ).

A diákok többsége szerint a verbális agresszió kívül egyéb iskolai erőszak is előfordul környezetükben (3. ábra).



3. ábra. Diákok közötti erőszak az iskolában

A kérdőíves vizsgálatban az iskolatípusok esetén nem tapasztalható szignifikáns különbség ( $p = 0,57$ ). A diákok közötti erőszak és a verbális agresszió jelensége között gyenge kapcsolat ( $r = 0,4$ ) fedezhető fel. Az életkorok között viszont ebben az esetben is szignifikáns különbség ( $p = 0,001$ ) mutatkozik. Az életkor növekedésével a fiatalok egyre ritkábban számolnak be környezetükben erőszakos magatartásról. A leggyakrabban a 16 éves fiúk ( $p = 0,007$ ) között tapasztalható az agresszió.

A diákok 3%-át mindennap, 9%-át hetente bántanak fizikailag társaik az iskolában. Az egyéb erőszakoskodások és gyötrések, illetve a pedagógusok által elszenvedett agresszió is hasonló arányokat mutat. Ezek a fiatalok gyakran a totális áldozatok, miután minden oldalról támadások érik őket. Nemcsak diáktársaik, hanem nevelők is bántják őket, illetve gyakran a szülők által is elhanyagoltak ( $p = 0,04$ ). A fizikai bántalmazás a Sáska és mtsai által feltárt eredményekhez hasonlóan itt is a szakmunkásképző ( $p = 0,001$ ) intézetekben, az alacsony társadalmi státusú diákokkal fordul elő leggyakrabban ( $p = 0,03$ ).

Az infokommunikációs eszközök térhódítása már megtörtént az ifjúság körében. A fiatalok életük nem kis részét töltik a különböző közösségi oldalakon, ahol élénk virtuális társadalmi kapcsolatrendszer építettek ki. Kutatások bizonyították, hogy az infokommunikációs eszközök személytelensége, a névtelenség a „cybertéren” keresztül történő agressziót elősegítik. Az eredmények a többi erőszakos tevékenységhez hasonló arányokat tártak fel. Az elektronikus úton történő zaklatási mód esetében a diákok 2% említette a napi, és 8%-uk pedig a heti rendszerességet. Ebben az esetben szintén a fiatalabb életkor érintett. A nemek esetében nem mutatkozik szignifikáns különbség ( $p = 0,8$ ), viszont az iskolatípusoknál már igen ( $p = 0,002$ ), mert ebben az esetben is szakmunkásképzőkben tanuló alacsonyabb társadalmi réteg ( $p = 0,004$ ) van leginkább kitéve ennek a zaklatási módnak.

A rongálások nem elhanyagolható arányban jelennek meg az iskolában, melyek leginkább ebben az esetben is a szakmunkásképzőkben fordulnak elő.

■ A kutatás során megfigyelhető az iskolai agresszió jelenségvilága, mely mellett nem szabad elmenni, viszont megjelenése korántsem olyan mértékű, mint ahogy ezt a közvélemény és a média közvetíti. A „jelenséggel” azért kell foglalkozni, mert ahogy Hunyadi és M. Nádasi<sup>13</sup> is említi, az iskolai élmények, tapasztalatok meghatározzák és befolyásolják a diákok nemcsak jelenlegi, hanem a jövőbeni testi-szellemi jólétét, önmagukhoz, másokhoz, a tanuláshoz és a kultúrához való viszonyulását. A negatív iskolai élmények hatására megjelenik a diákoknál az önbizalomhiány, a motiválatlanság, az agresszió, eluralkodik az iskolával szembeni bizalmatlanság, mind az intézménnyel, mind pedig annak szereplőivel, a közvetített tartalommal és a képviselt értékekkel szemben.

Az agresszió világa igen sajátos, melynek bonyolult gazdasági, társadalmi és biológiai szerkezeti elemei és összefüggései vannak. Mihály Ottó fogalmazta meg kutatásunk egyik előtanulmányában, hogy „Egy kegyetlenségre épített büntetési kultúra körvonalazódik, amely – bízást mondhatjuk – az agresszió akkumulációjának biztos eszköze”.<sup>14</sup> Kutatásunkban már láthatóak az elmozdulási pontok, jelek, ami elősegíti egy hatékonyabb, személyiségközpontú pedagógiai kultúra elterjedését, melyben egyaránt jól érzi magát a nevelő és a gyermek.

#### ■ JEGYZETEK

1. Hunyadi Györgyné – M. Nádasi Mária – Serfőző Mónika: *„Fekete pedagógia”. Értékelés az iskolában.* Argumentum Kiadó, Bp., 2006. 11.
2. Ross Campbell: *Dühöngő ifjak.* Harmat Kiadó, Bp., 2002; Mohás Livia: *Az agresszióról és a sikerkereső emberről.* Saxum Kiadó, Bp., 2012.
3. Erich Fromm: *A rombolás anatómiája.* Háttér Kiadó, Bp., 2001.
4. Hárdi István: *Az agresszió világa.* Medicina Kiadó, Bp., 2010. 29.
5. A számítógépes szoftver a leíró statisztikán kívül a különböző rejtett tartalmak, összefüggések feltárására is alkalmas.
6. Sáska G. – Demeter E. – Gerő M. – Hajdú G. – Hajdú T. – Hordósy R. – Lakatos Zs. – Lőrincz D.: *A kutatás célja és fogalmi háttere, célkitűzései.* In: Aáry-Tamás Lajos – Joshua Aronson (szerk.): *Iskolai veszélyek.* Complex Kiadó, Bp., 2010.
7. Báthory Zoltán: *Tanulók, iskolák, különbségek.* Okker Kiadó, Bp., 2000. 91.
8. Szüdi János: *A pedagógus – szülő – tanuló kapcsolata,* 2008. <http://drszudi.hu/2008/11/a-pedagogus-szulo-tanulo-kapcsolata/>, 2013. 09. 13.
9. Itt merül fel a kérdés, hogy mi volt előbb: a tyúk vagy a tojás, tehát előbb kialakult a bizalmatlanság és ennek következményeként csoporton kívülre kerültek, vagy mivel be sem fogadták őket, így eleve bizalmatlan volt a csoport velük szemben.
10. Vekerdy Tamás: *Érzelmi biztonság.* Kulcslyuk Kiadó, Dabas, 2011.
11. D’Arcy Lyness: *Bullying Is a Big Problem,* 2010. [http://kidshealth.org/teen/your\\_mind/problems/bullies.html](http://kidshealth.org/teen/your_mind/problems/bullies.html), 2011.03.16.
12. Jámboři Szilvia: *Az iskolai környezet szerepe a serdülők jövő-orientációjának alakulásában.* Magyar Pedagógia 2003. 4. sz. 481–497.
13. Hunyadi Györgyné – M. Nádasi Mária: *Személyközi kapcsolatok az iskolában.* In: Bábosik István et alii (szerk.): *Pedagógia az iskolában. A szociális életképesség megalapozása.* ELTE Eötvös Kiadó, Bp., 2011.
14. Mihály Ottó: *Előszó.* In: *Tapasztalatok a gyermekbántalmazásról, avagy az agresszió láncreakciója.* Tabula Rasa, Miskolc, 2008. 5–66.

## Képeslapok

■ Kornelija Tezacki a kényszerű korán kelők öntudatlan lépteivel haladt kifelé a házak bolyából. Saját lábain sodródott felfelé a dombon, mint vele párhuzamosan és átellenben a nap a víztükör mögött, s egyszerre értek ki a tetőre is, ahol aztán alkotásig tették naponta, amit kell. Az út, melyet Kornelija a házától a kis üzletig tett meg, legalább olyan öröknek és elkoptathatlannak tűnt, mint mellette a tenger, a sziklák vagy fölötte, villanydrótokkal behálózottan (mint vitró lapjait az ólomrudacs-kák, úgy osztották különböző méretű és alakú mértani formákra) az ég. A denevérek sem ültek el még, ide-oda villódtak az égen, összezavarva a felhők egyirányú siklását. A bolt melletti szeméttárolóból egy sirály rángatott ki valamit, s miután a boltos karlendítéseitől felröppent, a zacskó üresen hömpölygött át a drapp úttesten. Kornelija Tezacki első vevője mindig saját maga volt, egy doboz cigarettát kért és kapott. A kartonon a sivatag volt látható, és kellékei: egy piramis, egy teve. Kornelija Tezacki megtanulta, ilyen is van. Valahol messze. Ahol a fény nem a hullámokra esik. Bekapcsolta a gyékény elé felakasztott rádiót, a híradó utáni meteoszignál zsi-zsegtette a poros hangszórókat. Több helyen viharos szellőkéseket okoznak azok a zivatarok, amelyek délután a hidegfront előtt alakulnak ki. A front előtti úgynevezett meleg, nedves szállítószalagban összeáramlási vonal alakul ki. Az ország északi csücskén a szellőkések fákat döntöttek ki, vezetőkeket szaggattak le, és jó néhány vilanyoszlop is kidőlt. Reggelre nagyjából százötven háztartás maradt áram nélkül.

A csobbanások az öbölben képződtek, onnan széledtek szét, és közlekedtek a huzatos utcákon, mint valami kopogó szellemek. A kavicsokkal szegélyezett part nagy szívkglyóként foglalta magába a tenger neszeit. Aki a sziklákon ült, azt is hallotta, amint a garnélarákok öltésszerű nyomukkal telecsíkozzák a puha vízfeneket. Mljeko, kinek úgy kellett volna aludnia, mint a tej, lapos kövek után keresgélt a víz színén megtörő fényben. Mljeko kacsaí elugráltak a legközelebbi szigetig, ahol a homokba fúródtak, a teknőstojások mellé. Némely part sziklás, némelyik homokos, csak a tenger vizes mindenütt, gondolta Mljeko, mert az ilyen kijelentések mindig megnyugvással töltötték el. Abban az életkorban volt, amelyben a világ feketesége és fehérsége úgy öleli egymást, mint a Jin és Jang-jel két egysége, éles határral, az elmosódás minden lehetőségét kizárva. Mljeko fejében minden külön rekeszt kapott, a dolgok nem utalhattak egymásra, és nem függhettek össze, ahogy a rabokat is elkülönítik, mert a kommunikáció veszélyes, hiszen olyan erőket képes megmozgatni és egyesíteni, amelyek felborítják a rendet. Mljeko tiszta és nyugodt lelkiismerete volt a cél-lák óre, de szürke árnyalatú szeme azt a még alvó belső anarchiát sejtette, amelyben sziget és tenger már nem két külön kategória, hanem a fövenyt örökösen ostromló hullámok képe. Egyelőre azonban azt sem tudta, mit jelent az: kaland. Egy-egy kavicsot megtartott magának, ezeket a párnája alatt szárogatta. Kedvelte azokat, melyeket egészen áttört a víz sója, emiatt megszabadultak a kövekre jellemző súlytól és átláthatatlanságtól.

A só mindenüvé beszivárgott, és Kornelija Tezackinak mindennap le kellett varkarnia az árua száradt réteget. Az állványt kivitte a fabódé elé, így a nap mindig tovább szívta a képeslapok színét. Nem sok turista járt ezen a vidéken, a helyiek meg már régen megvásárolták azokat a felvételeket, amelyeket előnyösnek találtak, el-

küldték távol élő rokonaiknak, vagy csak egyszerűen betűzték egy családi kép keretének a sarkába. Akinek meg nem volt családja, az kép nélkül is élesen fel tudta idézni a sziget bármely pontjából eső kilátást, s aki halászni járt naponta csónakjával a nyílt vízre, különbeket is látott. A szigetet ábrázoló képek lényegüket vesztették fakultak. A parton egy asszony tolószéket tolt, a pokrócba bugyolált test olyan volt benne, mint egy korall. Ha csak tehetett, naponta kihozta a levegőre nyomoréknak született gyermekét, aki lassan férfivá érett, végtagjai azonban üvegesek és törékenyek maradtak. Fent a dombon, az aleppói fenyők tövében Kornelija Tezacki berendezkedett arra, hogy egész nap a tengert nézze, és anélkül, hogy beleavatkozna, újra és újra megállapítsa a változásait.

Mljeko hajnalban újra ugyanazt álmodta, ami ellen csak verejtékezéssel védekezhetett. Futóhomokba tévedt, s arra riadt, hogy nyelve szájpaddlásához ragadt, mintha már a víz sem enyhíthetne szomján. Saruja után kutatott meztelen lábfejjével a hajópadlón, és már attól megnyugodott, hogy tudta, hová megy. Csendje előtt az öböl megnyílik. Amikor a nap kiért a hegylánc fölé, már visszafelé indult, zsebében a Kornelija Tezackinak szánt gyöngyházzal. Noha tudta, hogy a bolt korán nyit, úgy gondolta, Kornelija Tezacki még aligha indulhatott el otthonról. Egy, az utca szintjéről indul erősen lejtős kőfal, amely a hegyomlást akadályozta, a lapos fedelű mediterrán házak sorában végződött, s a párkány végéből könnyedén át lehetett lépni az első ház masszív tetejére, onnan pedig a következőre, majd az azt követőre, mivel a házfalak között nem volt köz. Mljeko Kornelija Tezacki házának tetőnyílásán akart leereszkedni. Ennek az eltökélt szándéknak nem volt semmiféle előzménye. A törődött, kese hajú nő és a kamaszkortól éppen elrugaszzkodó fiú összesen néhány mondatot váltottak életükben, ezek is a vásárlásra szorítottak. Mljeko azonban egy ideje azt is meg tudta volna mondani, mely napon vág körmöt a visszajárót nyújtó csontos kéz birtokosa. A lejtőn rugózó léptekkel lefele haladva az orra előtt tartogatta a visszajárót: a dohány és a kézkrem szaga egy pár pillanat alatt beleivódott, émelyítő volt és felkavaró, combtövet bizsergető és reménytelenül boldog.

A víztároló aknáknak hasonló a fedelük a szobák fölé vágott ablak bádogtetőihez. Sötétebb és melegebb lévén az akna szűk tere, Mljeko, miközben karjával a nyílás peremébe kapaszkodva leereszkedett, arra gondolt, hogy egyenesen Kornelija Tezacki hálószobájában találja magát, amikor földet ér. De nem így történt, s amikor ráeszmélt, hogy az ablaktalan helyiség egy vízgyűjtő, amelynek falain nincs mód kímászni, úgy helyezkedett kényelemben a szűk sarokban, olyan megadóan és hadakozás nélkül, mintha küldetését maradéktalanul és pontosan hajtotta volna végre.

Kornelija Tezacki fabódéjában gubbasztott. Egy halászó sirály visszapattant a víztükörről, miután elvétett egy lecsapást. Mintha a reggel visszavonta volna érkezését, beborult. A távoli hegyvonulat oldalán hangtalan vízesésként zubogtak alá a mész-kőszínű felhők. A rádióban megjósolt csapadék foltosra és hullámosra áztatta volna a razglednicák napszitta szigeteit, így hát Kornelija Tezacki felállt, hogy bevigye az állványt maga mellé.

VASS BARNA

# Papír Ödön: Angyalbügyűrű

Versmemoár  
Dumpf Endrének

rám tör az  
ödönkór  
körbeülöm  
ilyenkor  
egymagamat  
magammal  
tüdőképem  
bámulom  
mellkasomban  
a fájdalom  
vadonató

\*

*A nyelv alatti kásás hómezőkön  
fényét szórja a levert holdzománc.  
Kristályosan porzik angvalsója.  
Felszín alatt hömpölyög a szőlánc:  
kóros ononék ékes estjén énlík  
ikesen a táj. Nézi, amint takarója  
nemhogy olvadna, de inkább prézlik,  
bódító illatával beárad a büféig,  
hol gombócok és angyalbügyűrűk  
gőzölögnek – mi nekünk nem ügyünk–,  
tápkérő kórosoknak jó a pépkaja.  
Bár volnék kórház helyett panzióban,  
noha az elvagyódás végső válfaja:  
halálos csepp lenni perfúzióban.*

\*

*színes tintákat álmodom,  
húgsárgát és vérvöröset,  
kótbarnát, ha ágyba kakk,  
izzadót vagy lázba ringót,  
áttetszően könnyeset,  
padlóra okádék reggelit,  
taknyazöldet, égindigót,  
tejbegrízes vaníliaszépet,  
büfés néni csokikrémet,  
fertős kórtermi fehéret,  
testisából szürkeséget;*



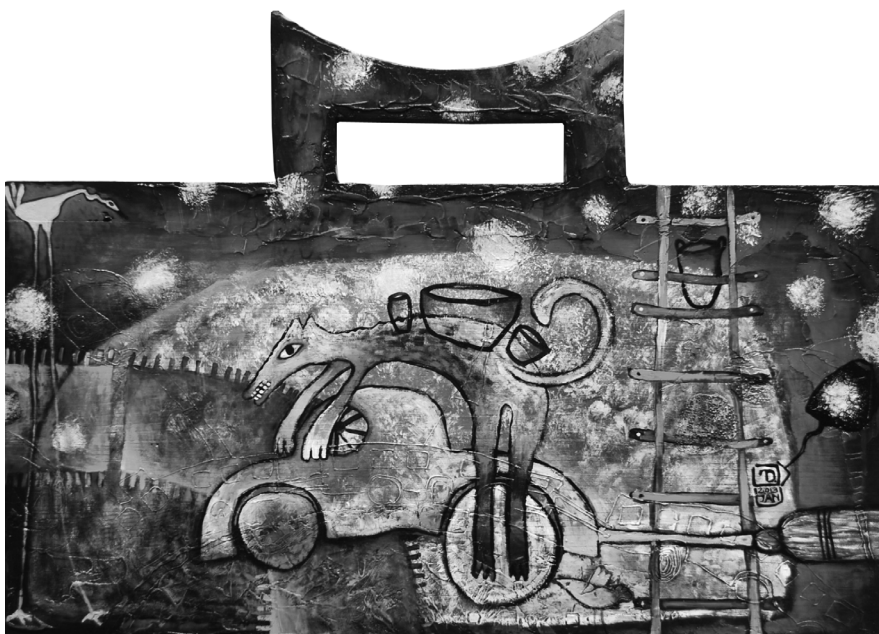
ágyneműt cserél az ápolóm,  
a test tintáit álmodom.

\*

kicsattan  
a pirospozsgád  
púderes  
a szerelem  
értem sütöd  
somlói galuskád  
főzöd  
derelyed  
húsvéti pieta  
nem kell a  
rizskása diéta  
ó büfés néni  
te hajhálód  
alatti kócos  
tésztaesztéta

\*

az angyalbügyürűmön kevés a prézli  
ma felém se néztél édes Büfés néni



KOVÁCS ZOLTÁN

# A SERDÜLŐK CSALÁDI ÉLET IRÁNTI ÉRDEKLŐDÉSE



**A serdülő fenyegetve  
érzi személyes  
integritását és  
folytonosságát.  
Megállás nélkül veti fel:  
„Ki vagyok én?”  
Igyekszik az lenni, aki,  
de pontosan ez az, ami  
a legismeretlenebb  
számára.**

■ Egy társadalom jövője, amint azt Anthony Giddens is jelzi,<sup>1</sup> elsősorban a gyermekvállalás mértékén múlik, továbbá azon, hogy a gyermek hogyan szocializálódik. A gyermek egészségesen leginkább az ún. nukleáris családban fejlődik, amelyben apa, anya és testvérek élnek együtt. A család az első és legfontosabb szocializációs közeg. A tartós, tartalmas családi életre, párkapcsolat kialakítására az igény többnyire ilyen tapasztalt-látott családminták nyomán alakul ki. A fiatalok akkor haladhatnak határozottan az érettség, a felnőttkor felé, ha jövőképükben a karrier kiválasztása, az arra történő felkészülés mellett a családdal, párkapcsolattal szemben is egészséges elképzeléseik alakulnak ki. Ez a folyamat komolyabban a fiatalokban már középiskolás korukban, de leginkább egyetemi éveik során bontakozik ki. Jelen írás e populáció nem teljesen reprezentatív mintáján próbált a családi élettel kapcsolatos ismereteiknek utánajárni, egy a párkapcsolatokra vonatkozó kérdéseket tartalmazó felmérésre adott 244 válasz alapján. A válaszadók zöme iskolás, a többi egyetemi hallgató. Vagyis az adolescensek, valamint a posztadolescencia korát élő ifjak válaszait dolgoztuk fel. Az írásba átvettük egy korábbi felmérésből azokat az eredményeket, amelyek a serdülők tanulmányi eredményeinek a családi háttérrel, illetve a párkapcsolati életével függnek össze.

## **A serdülőkor jellegzetességei**

■ A serdülőkor a család életében kritikus időszakot jelent. Ebben az időszakban az ifjúvá serdülő gyermek próbálja megtalálni a saját azonosságát,

és egyben próbál önállósodni is. A családtól bizonyos mértékben igyekszik eltávolodni, inkább a kortársak társaságát keresi. Egyre inkább a felnőttekhez kíván hasonlóvá válni, szeretne felnőtté válni.<sup>2</sup> A serdülők keresik az élet értelmét, a világ értelmezésének kulcsát. „Szívesen lennék bárki, önmagamat kivéve.”<sup>3</sup>

A serdülő fenyegetve érzi személyes integritását és folytonosságát. Megállás nélkül veti fel: „Ki vagyok én?” Igyekszik az lenni, aki, de pontosan ez az, ami a legismeretlenebb számára. A szenvedés összezavarja az identitásérzését. Nem érti a világot. Tanácstalan. A szenvedését személyes kudarcként éli meg. Nem mindig lát modellt, közvetítőt a nehézségek leküzdésére – a házasság bizonytalanná vált, a nagycsalád eltűnt, a generációk közötti távolság megnőtt.<sup>4</sup>

Lassan az ifjú önfenntartóvá válik, megismeri és megtanulja a munkahelyi viselkedéskultúrát, szert tesz a felelősségvállalás képességére, és alkalmassá válik a párkapcsolatra, családalapításra. Ezáltal válik felnőtté.<sup>5</sup>

A virtuális világ, az internet a családi kapcsolatokra is rányomja bélyegét. A fiatalok kibővítik, felcserélik családjukat az interneten tartott kapcsolatokkal.<sup>6</sup>

Serdülőkorban szembesülnek a fiatalok mindazzal, amit nemiségük a gyakorlatban és a jövő számára jelent: hogy férjek, feleségek, szülők lesznek. A biológiai és a mentális akceleráció, vagyis az új nemzedéknek az előzőnél gyorsabb serdülése, növekedése következtében a szexuális élet a tizenévesek korosztályában gyakorivá vált. Ez egyébként a sikeres párkapcsolat kialakulásához pozitív elvárásnak fogható fel.<sup>7</sup>

A gyermek serdülőkori fejlődésére nagymértékben kihat a korai anya-gyermek kapcsolat, a szülői kontroll. A gyermek viselkedészavarait sok esetben a szülő-gyermek közötti kapcsolat zavarai okozhatják.

## A mai serdülők párválasztással és családalapítással kapcsolatos nézetei

■ Kérdőívvel vizsgáltuk a serdülőknek párválasztással és családalapítással kapcsolatos ismereteit. A kérdőíveket online töltöttük ki városi és falusi környezetben élő, minden korosztályt képviselő középiskolás diákkal, illetve a posztpubertás korukat élő egyetemi hallgatókkal. Néhány felnőtt is kitöltötte a kérdőívet, érdemes ezekkel a válaszokkal is egybevetni a serdülők válaszait.

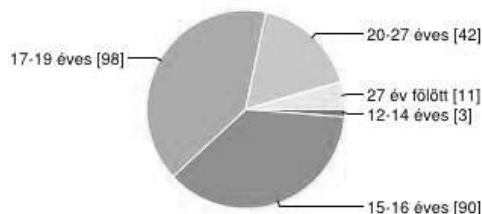
Egy másik kérdőívvel pedig a serdülők iskolai előmenetelét vizsgáltuk a családi háttér függvényében. A kérdőíveket ugyancsak online töltöttük ki mindenféle foglalkozást űző felnőttel, elsősorban pedagógusokkal, valamint egyetemi hallgatókkal is.

### A párválasztással kapcsolatos felmérőre adott 244 válasz összegzése

■ A. A vizsgált populációval kapcsolatos információk

1. Neme. Férfi: 91 (37%), Nő: 153 (63%)

2. Életkora. 12-14 éves: 3 (1%), 15-16 éves: 90 (37%), 17-19 éves: 98 (40%), 20-27 éves: 42 (17%), 27 év fölötti: 11 (5%). Látható, hogy közel azonos számú kilencedikes-tizedikes és tizenegyedikes-tizenkettedikes tanuló válaszolt a kérdőívre, és feleannyi egyetemi hallgató. Lásd az alábbi grafikont!



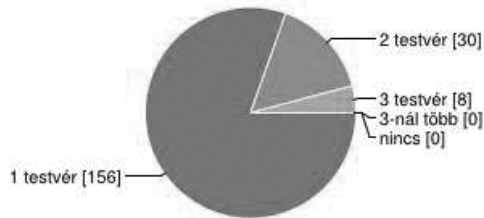
3. Foglalkozása. Iskolás: 185 (76%), egyetemi hallgató: 47 (19%), más: 12 (5%)
4. Iskola, munkahely (amely bizonyos területi vonatkozásokat is tartalmaz)
- Kolozsvári Református Kollégium: 12 (5%);
  - Kolozsvári Apáczai Csere János Líceum: 127 (53%);
  - Kolozsvári János Zsigmond Unitárius Kollégium: 3 (1%);
  - Nagyenyedi Bethlen Gábor Líceum: 3 (1%);
  - Marosvásárhelyi Bolyai Farkas Líceum: 6 (3%);
  - Kalotaszentkirályi Ady Endre Iskola: 6 (3%);
  - Margittai Általános Iskola: 16 (7%);
  - BBTE: 48 (20%);
  - Más: 19 (8%)

5. Hol él? Város 140 (57%), falu 104 (43%)

6. Életformája. Szüleivel él egy családban 214 (88%), egyedül, külön él 16 (7%), házasságban vagy párkapcsolatban él 12 (5%)

7. Szüleinek családi állapota. Házastársi 206 (85%), párkapcsolati 9 (4%), egyedülálló, elvált, özvegy 27 (11%)

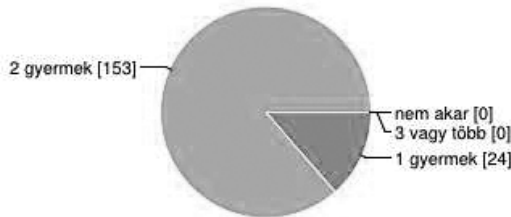
8. Testvéreinek száma. Nincs testvére 50 (20%), 1 testvér 155 (64%), 2 testvér 29 (12%), 3 testvér 8 (3%), 3-nál több testvér 2 (1%). Aggasztó, hogy az egyikék többen vannak, mint a 2, 3 vagy több testvérűek. Lásd az alábbi grafikont!



9. Elképzelése a családi életéről. Házasságban élés 219 (90%), párkapcsolatban élés 18 (7%), egyedülállóként maradni 7 (3%)

10. A házasságkötés/párkapcsolat létesítésének ideje. A 20. életéve előtt 14 (6%), 20 és 30 éves kora között 215 (88%), 30 éves kora után 11 (5%), nem házasodik meg, nem létesít párkapcsolatot 4 (2%)

11. Hány gyermeket tervez? Nem akar gyermeket 6 (2%), 1 gyermek 24 (10%), 2 gyermek 152 (62%), 3 vagy több gyermek 62 (25%). Ez a kép némi optimizmusra adhatna okot, ha a jövőben gyakorlatilag is megvalósulna. Lásd az alábbi grafikont!



12. Párvalasztási szempontja. Külső jegyek, kinézés, testi alkat 28 (11%), gazdag lelki sajátosságok 60 (25%), biztonságos anyagi helyzet, magas jövedelem 4 (2%), kellemes beszélgetőtárs, szórakoztató, humoros 112 (46%), nagy műveltség, magas végzettség, státusz 7 (3%), azonos érdeklődés, kultúra 33 (14%)

13. Honnan szerzi a családi életre vonatkozó információit? A szüleitől 70 (29%), a baráti körből 46 (19%), olvasmányjaiból, a médiából, internetről 55 (23%), saját tapasztalatából, a saját családjától mint mintától 70 (29%).

A kérdőív további 28 kérdésére, amelyeket Bagdy Emőke írása inspirált,<sup>8</sup> általában a legtöbb válasz az elvárt maximálishoz, az 5-ös értékhez (ami a 100%-os ismeretet jelenti) közeli átlagot, illetve kis szórást adott. De voltak olyan kérdések is, ahol a válaszok nagy szórást mutattak. Érdeemes elgondolkodni azon, hogy a serdülők mely kérdésekkel kapcsolatban tájékozatlanok, és hol lenne igény a családi étellel kapcsolatos alaposabb tanácsadásra.

Az alábbiakban korosztályonként mutatjuk be az egyes kérdésekre adott válaszok eloszlását. A következő korosztályok szerint vizsgáltuk a válaszokat:

1. táblázat.

A. 244 válaszadó kategóriái és a korosztályok rövidített jelölése

A 244 válaszadó kategóriái	A korosztály rövidített jelölése	A válaszolók száma
15-16 éves korosztályú fiúk	fi	39
15-16 éves korosztályú lányok	lá	51
17-19 éves korosztályú fiúk	Fi	40
17-19 éves korosztályú lányok	Lá	58
Férfi egyetemi hallgatók	EF	6
Női egyetemi hallgatók	EL	39
27 év feletti férfiak	Fé	4
27 év feletti nők	Nő	7

*Megjegyzés:* A férfi egyetemi hallgatók, a 27 év feletti férfiak és nők kis létszáma miatt ezen korosztály eredményei nem tekinthetők szignifikánsnak.

2. táblázat.

B. Ismeretek a házasságra, párkapcsolatra való felkészülésről  
(%-ban kifejezve)

Kérdések	fi	lá	Fi	Lá	EF	EL	Fé	Nő
1. Mennyire fontos a házasság előtt tudni, hogy mi motiválja a házasulókat a házasságra vagy tartós párkapcsolati szövetségre	78	85	79	85	80	86	85	91
2. <b>Mennyire fontos a házasulandóknál az azonos értékvilág, azonos kultúrából, szokásrendből való származás</b>	<b>65</b>	<b>60</b>	<b>63</b>	<b>70</b>	<b>63</b>	<b>72</b>	90	86
3. Mennyire fontos az alapos, gondos felkészülés a házasságra, megtanulni minden szükségeset a párkapcsolat vállalásához, felkészülni az életszövetségre	77	<b>73</b>	76	76	77	77	80	91
4. Mennyire fontos az elköteleződés a hosszú házasságra, a felelősségvállalás	90	91	89	93	93	93	95	94
5. Mennyire fontos a bajokat, kríziseket megelőző szándékkal indulni a párkapcsolatba	76	77	82	84	90	79	85	83
6. Mennyire fontosak a gyermekkorban látott életminták, a kisgyermekkorban mindkét szülővel eltöltött idő	88	88	85	85	93	90	95	91



7. Mennyire fontosak a gyermekkori nagy barátságok a később jó párokcsolat kialakulásában	78	71	68	64	70	72	65	63
8. Mennyire fontos a nemi szerepminták megtanulása három- és hatéves kor között	69	67	66	62	77	78	50	63
9. Mennyire fontos kerülni a korai, éretlen párokcsolatot	64	58	64	70	70	66	75	60
10. Mennyire fontos nagyjából húsz és harminc év között élni a szexuális tapasztalatszerzés lehetőségével	61	67	67	71	83	77	85	74
11. Mennyire fontos a sikeres párokcsolat kialakulásához, hogy a házassági szándék korán megszülessen a párokban	60	61	62	56	77	61	65	66
12. Mennyire fontos a szerelmi szenvedély, a fizikai vonzódás a sikeres párokcsolat kialakulásában	82	83	87	84	83	88	85	71
13. Mennyire fontos a házasság előtt meleg légkörben átbeszélni dolgokat, sorra minden témát, a feladatmegosztást, mi hogyan működne közöttük, ki dönt stb.	65	73	70	72	83	79	55	74
14. Mennyire fontos a házasság előtt megbeszélni a szex kérdéseit, a védekezésmódot, mikor akarják a babát, hány gyermeket terveznek stb.	72	73	68	69	73	81	90	66

3. táblázat.

C. Ismeretek a házassággal kapcsolatos kérdésekről (%-ban kifejezve)

Kérdések	fi	lá	Fi	Lá	EF	EL	Fé	Nő
1. Mennyire fontos a házasság alatt betartani, és nem elszetni a párokcsolat felépülésének fokozatos menetrendjét	76	81	69	75	87	81	60	80
2. Mennyire fontos a szexuális együttlét során felhívni a partner figyelmét igényeikre, egymást nevelgetni, egymásra figyelni, segíteni	80	84	83	80	87	90	90	83
3. Mennyire fontos a szenvedély, az intimitás (azaz a meghittség, gyengédség, egymásra figyelés) és az elköteleződés a jó párokcsolatban	88	93	88	93	93	97	95	89
4. Mennyire fontos, hogy a házasság alatt azt nyújtsanak egymásnak, amit ígértek, amit szeretnének, amit maguk is elvárnak a társuktól	88	90	88	92	80	93	95	91
5. Mennyire fontos a biztonságos kötődés, bízni a társukban (hogy nem hagyja el őket)	88	96	89	95	93	97	100	89

6. Mennyire fontos a házasság alatt – az ésszerűség határain belül – biztosítani a szabadságot a társunknak	80	84	79	84	93	93	90	89
7. Mennyire fontos a lelkileg is kiérlelődött odaadás a kapcsolatban	84	87	80	86	93	91	95	89
8. Mennyire fontos a házasság alatt meleg érzelmi légkörben beszélgetni, a jó beszélgetőképesség	84	91	83	93	90	97	95	86
9. Mennyire fontos emberként nagyra értékelni és becsülni a társát, az, hogy ne kritizálja, ne értékelje le, ne becsmérleje a párját, ne vádaskodjon	84	89	82	89	83	94	95	89
<b>10. Mennyire fontos a jó szexualitáshoz, ha a házasság elején nem azonnal jön a gyerekek, és lehetőségük adódik egymás szexuális életének harmonikusabbá tételére</b>	<b>69</b>	<b>66</b>	<b>72</b>	<b>74</b>	<b>80</b>	<b>74</b>	<b>85</b>	<b>69</b>
11. Mennyire fontos, hogy a házasság alatt összhang legyen a házastársak között a barátok, ismerősök, rokonok (anyós, após) kezelésével kapcsolatban	81	84	76	82	90	87	<b>55</b>	80
<b>12. Mennyire fontos megbeszélni a háztartásvezetést (pl. ki viszi le a szemetet), a hobbit, a pénz kezelésmódját</b>	<b>67</b>	<b>60</b>	<b>64</b>	<b>68</b>	<b>83</b>	<b>73</b>	80	69
13. Mennyire fontos, hogy a házasság alatt jóval több pozitív megnyilvánulás legyen a házastársak között, mint negatív	87	87	84	88	93	90	85	89
14. Mennyire fontos a házastárs kérdéseire mindig válaszolni, a felmerülő problémákat nyíltan megbeszélni, a játszmákat (finom átejtéseket) és a töréseket (a kapcsolat lejáratását) elkerülni	83	83	77	87	93	89	10 0	89

## Az eredmények értelmezése és következtetések

■ Amint az várható volt, a fiatalok az életkor előrehaladtával egyre teljesebb véleményt formálnak a családi életről, a párkapcsolatról. A kérdések érthetlenségére inkább a fiatalabbak panaszkodtak. Az is érthető, hogy ezek közül kerültek ki azok, akik nem látták értelmét a felmérő egyes kérdéseinek. A helyes válaszok minden kérdésre az 5-ös értéket jelentették, ami 100%-os ismeretet tükrözött. (Egyetlenegy válaszadó ismerte fel ezt aényt.) A legtöbb kérdésre ugyan a 100%-hoz közeli eredményt hozták, de voltak olyan kérdések is, amelyekre a válaszok nagy szórást, bizonytalanságot jeleztek, és az ismeret hiányát tükrözték. Ilyenek voltak a 2, 7, 8, 9, 10, 11, 13. és 14. a házasságot megelőző (a B. kérdéssor vastagon szedett kérdései, 2. táblázat), illetve a 10. és 12. a házasság idejére (a C. kérdéssor vastagon szedett kérdései, 3. táblázat) vonatkozó ismereteket felmérő kérdésekre adott válaszok. Ezekből arra következtethetünk, hogy szükséges lenne az iskolába bevezetni egy **családi életre nevelés** témájú tantárgyat ahhoz, hogy a válaszadóknak az alábbiakban közölt véleményéből is kitérő ez irányú igényét, érdeklődését kielégíthessük.

## A válaszadók véleménye a kérdőívvel és a témájával kapcsolatban

■ A véleményekből következtetni lehet a válaszadóknak a felmérő témájához való hozzáállására. Összesen 82 elismerő és 32 elmarasztaló véleményt közöltek a kérdőív végén.

### Az elismerő vélemények (válogatás)

■ A fiatalabb válaszadók, a tanulók véleménye többnyire az volt, hogy a kérdőív nagyon hasznos, érdekes, felkeltette az érdeklődésüket, hogy fontos kérdésekre összpontosít, az életük egyik fontos részéről szól, ezért fontos jól elgondolkodniuk a kérdéseken. „Olyan kérdések fogalmazódnak meg benne, amelyekre nem biztos, hogy mindenki gondol párválasztás vagy házastársválasztás előtt.” Felvilágosítást nyújt, többet lehet megtudni a párkapcsolatokról és az együttélésekről, tippet lehet szerezni a jövőre nézve, felkészíti őket a valós életre. Általában tetszetek a kérdések, jól megfogalmazott kérdések voltak, amelyek elgondolkodtatták őket, hogy mit és hogyan érdemes tenni, hogy mit akarnak a jövőben, mire vágnak, és ezáltal meg tudják majd választani azt a személyt, akivel párkapcsolatot akarnának létesíteni. „A mai fiatalok ezeket a kérdéseket nem hinném, hogy felteszik maguknak, [...] és én személy szerint elgondolkodtam ezeken.” Egy másik vélemény szerint: „Érdekes téma, főleg a tizenkét évesek számára, akik semmit nem tudnak a szexualitásról, és amilyen fiatalok, annyira kíváncsiak.” Megállapítják, hogy a házasság fontos, éretten kell hozzáállni. „Véleményem szerint hasznos volt és elgondolkodtató, mivel ezekre a kérdésekre válaszolva komolyan elgondolkodtam, és ráébredtem olyan dolgokra, amikre csak úgy, saját elgondolásból sose gondoltam volna. Köszönet.” Sokak számára az ilyen témájú kérdőív teljesen újszerű volt. „Érzékeny téma, amit tizenhat éves fejjel valószínűleg nem úgy töltök ki, ahogy teszem azt, négy év múlva fogom: Most vagyok az érés szakaszában, és még nem volt párkapcsolatom, sok minden értékelődhet át bennem.” És végül: „Véleményem szerint egy ilyen kérdőívet hasznos kitölteni. Én személyesen szeretnék családot alapítani, mert úgy gondolom, hogy egy házaspár(nak) maga után minimum két utódot kell hagynia.”

Az egyetemi hallgatók és a felnőttek véleménye – összeszerkesztve – az volt, hogy sokkal többen kellene hogy ezt olvassák. Hogy érdemes elgondolkodni ezeken a dolgokon, minél hamarabb. A téma mindenképp érinti a fiatalokat. A kérdőív rávilágít olyan dolgokra, amiket az ember fontosnak tart, azonban lehet, hogy ezeket nem verbalizálja. Felhívja a figyelmet, hogy mire kell hogy jobban odafigyeljenek, ha párkapcsolatban élnek. Jó volt a véleményüket ezzel kapcsolatban valamilyen szinten kinyilvánítani, öröm volt kitölteni a kérdőívet. Nagyon érdekesnek és pozitívnak találták a kérdőívet, felsorol mindent, ami egy jól működő házassághoz szükséges, és nagyon örül a hasonló kezdeményezéseknek, szükségünk van rá! A kérdőív témája felkelti az ember figyelmét. Elgondolkodunk azon, hogy a mi párkapcsolatunk milyen, hogy miben hibáztunk vagy miben nem. Megtudhatunk érdekes dolgokat, amikre eddig nem figyeltünk fel. A kérdőív témájáról beszélgetni szükséges, fontos hogy a szülő felvilágosítsa a gyereket a témáról. Egy hosszú távú kapcsolatban ezeknek a kérdéseknek a kimerítése sok gondtól, bajtól óvhatja meg a párokat, ugyanakkor kiküszöbölheti az ellentétes szemléletmódot is. Fontos a témával foglalkozni, többek közt azért is, mert az iskolákban kevés hangsúlyt fektetnek erre vagy hasonló témákra. Ahhoz, hogy valaki érzelmileg fejlett legyen egy párkapcsolatra, a fent említett előfeltételek és a kérdőívben megjelenő kérdések egyaránt fontosak. Nagyon hasznosnak találják, hogy kapjanak a fiatalok felvilágosítást, hogyan kell felkészülni egy párkapcsolatra, azt ne divatból vagy

hobbiból tegyék. Érdemes odafigyelni ezekre a dolgokra, hogy értékes emberi életet tudjanak biztosítani leendő szülők a gyermekeiknek, a jövő generációjának, hiszen ez kihatással van egész társadalmunkra. Nagyon inspirálóak, gondolatébresztők a kérdések. Logikusan felépített kérdéseket tartalmazott a kérdőív. A mai világban sok könnyelmű ember van, aki nem gondol a másokra. Csak azt teszi, amit akarnak, és a másik ember érzelmeire nem gondolnak. Ez a kérdőív minden fiatal számára hasznos, mert felhívhatja a fiatalok figyelmét egy párkapcsolat komolyságára, és arra, hogy felelősségteljesen viselkedjenek.

### Az elmarasztaló vélemények (válogatás)

■ Egyes kérdések megfogalmazása nem volt a legtisztább, nehezen volt kibogozható az értelme. Túl monoton a sok kérdés, amely ugyanabban a formában íródott, sok a hasonló értelmű, felesleges kérdés. A kérdőív nyelvezete egy kicsit nehézkes, sok kérdés nem volt érthető. Furcsa, hogy ilyen kérdéseket kaptunk. Olyan kérdések is voltak, amikre nem szívesen válaszoltam. Nem tudom, miért készült a felmérés. Bizonyos kérdésekre tizenéves korban tapasztalathiány miatt még nem lehet mérvadó választ adni. Az én koromban még nem törődöm ennyire fontos dolgokkal, nem tervezek ennyire előre. Ezt igazán csak akkor fogjuk tudni, amikor abban a helyzetben leszünk.

A vélemények között volt néhány, amely nyegle vagy obszcén szóhasználattal élt, kételyt vagy érdektelenséget tükrözött, ami arra utal, hogy a kérdőív kérdéseivel szemben – részben vagy teljes mértékben – értetlenül állnak.

### A serdülők iskolai előmenetele a családi háttér függvényében

■ A serdülők iskolai előmenetelét a családi háttér függvényében vizsgáló egyik korábbi felmérésünkben, amelyet különböző foglalkozású személyek töltöttek ki, szám szerint 78-an, főleg pedagógusok, és amelynek eredményeit a kolozsvári BBTE 2014. évi Neveléstudományi konferenciáján mutattuk be,<sup>9</sup> a serdülők párkapcsolatait érintő, a családi étellel kapcsolatos vonatkozásait idézzük fel.

A felnőttek véleménye alapján a gyermekek iskolai tanulmányainak eredményessége szempontjából a felmérés a következő sorrendet adta:

#### 4. táblázat.

*A gyermekek tanulmányi eredményességét befolyásoló tényezők mértéke*

Tényezők	Pontszám
1. Olvasás, sportolás	52
2. Stabil család, biztos menedék, boldog házasság	50
3. A szülői hitelesség	50
4. A kommunikáció a családban, a pályaválasztás megbeszélése	49
5. Ingergazdag családi környezet, rendszeres kikapcsolódás a családdal	47
6. Gyermekebe vetett bizalom, önállóság elvárása, önkifejlesztés biztosítása	46
7. Pontosság, rend elvárása	46
8. A gyermek szoktatása (pl. otthoni munkához)	33
9. A szülők iskolázottsága, a család kulturális értékei	31

10. Szülők által ellenőrzött tanulás	28
11. Az egyszülős család, újraraházasodás, egyke	-10
<b>12. A gyermek fiatalkori párkapcsolata</b>	-11
13. Generációs problémák létezése	-13
14. A szülői engedékenysége	-21
15. Az apa időszakos távolléte	-23
16. Mobiltelefon, okostelefon, facebook használata	-25
17. A szülők véleménykülönbsége, ellentétes elvárásai	-36
<b>18. Cigaretta (néha ital), szex</b>	-36
19. Az élettársi kapcsolat, házasság megromlása, válás	-47

## Az eredmények értelmezése

■ A 4. táblázatban szereplő pontszámok a kérdésekre adott válaszok kategóriák szerinti összeadása utáni ponthozadékokat jelölik. A -2, -1, 0, 1, 2 skálán a kérdésekre adott válaszok arra vonatkoztak, hogy az adott esemény, viszonyulás a *teljesen rossz irányba* (-2), illetve a *teljesen jó irányba* (2) befolyásolja a tanuló iskolai teljesítményét. A fiatalkori párkapcsolatra (a vastagon szedett 12.), valamint a cigaretta (ital), szex területére vonatkozó (a vastagon szedett 18.) kérdésekre adott válaszok alapján látható, hogy ezek negatív hatással lehetnek az iskolai teljesítményre. A legjobb, ha a tanulás mellett olvasnak, sportolnak, stabil, boldog családban, inergazdag környezetben nevelkednek, ahol a számukra hiteles szülők értelmezve megbeszélik velük a mindennapjaik eseményeit, a pályaválasztás kérdéseit, amelyben a gyermek a szüleivel együtt képes rendszeresen kikapcsolódni. Látni való, hogy a 4. táblázat első felében található körülmények, az első tíz tényező az egészséges családi élet jellemzőivel kapcsolatos.

## Összefoglalás

■ A vizsgálódásainkból kitűnik az az igény, miszerint a fiatalok szeretnének többet tudni a párkapcsolatok kérdésköréről, fontosnak tartják az ilyen kérdésekről folytatott beszélgetéseket, információszerzést, hiszen belátják a családi élet fontosságát mind az egyéni, mind a társadalmi boldogulás szempontjából.

## Köszönetnyilvánítás

■ Köszönettel tartozunk mind a 244 válaszadónak, akik – többnyire jeligével – megválaszták a kérdőívünket. Köszönjük a pozitív értékeléseiket, de az elmarasztaló véleményeket is, amelyekből okulni fogunk. Köszönjük a felmérésben részt vevő iskolák igazgatóinak és tanárainak a segítségét, amivel előmozdították a kérdőív kitöltését.

## ■ JEGYZETEK

1. Anthony Giddens: *Sociologie*. BIC ALL, Buc., 2001.
2. Vajda Zsuzsanna: *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Helikon Kiadó, Bp., 2006.
3. Frankie Addams, idézi David Le Breton: *A serdülők világfájdalma*. In: David Le Breton: *Serdülők világa. Kétségek és önmegvalósítás*. Pont Kiadó, Bp., 2010.
4. Le Breton, i.m.
5. Pascal Hintermeyer: *Erőszak és antiszociális viselkedés*. In: Le Breton: i.m.
6. Serge Tisseron: *A képek új kultúrája*. In: Le Breton: i.m.
7. Vajda: i.m.
8. Bagdy Emőke: *Felkészülés a jól működő, boldog párkapcsolatra*. In: Gutman Bea (szerk.): *Párkapcsolat klinika*. Kulcslyuk Kiadó, Bp., 2012.
9. Kovács Zoltán: *A családi háttér mint az iskolai eredményesség egyik meghatározó tényezője*. BBTE, Kolozsvár, Neveléstudományi konferencia, 2014.





KÓNYA ZOLTÁN

# ENGEDETLEN SZÜLŐK

## Az erőszakmentesség alkalmazása a családterápiában



**Az alapgondolat az, hogy másokat nem, csakis saját gondolkodásunkat és viselkedésünket áll módunkban megváltoztatni. A terápiás üléseken csak a szülők vesznek részt, összesen öt alkalommal, lépcsőről lépésre sajátítva el az erőszakmentesség elméletét és gyakorlatát.**

**A** családon belüli erőszak fogalma leginkább a feleségét ütlegelő férj vagy a gyermekét változatos módon bántalmazó szülő képét juttatja eszünkbe. A párkapcsolatban megnyilvánuló erőszak és a gyermekbántalmazás főleg az utóbbi fél évszázad kutatásai nyomán kerültek a segítő foglalkozású szakemberek látókörébe. Egyre több bizonyíték szól amellett, hogy a pszichiátriai betegségeként értelmezett magatartásminták jelentős részének hátterében valamilyen traumatikus élmény áll, melyek zöme a családhoz köthető.

Az említett jelenségek mellett a harmadik évezred küszöbén elterjedőben van az erőszaknak egy új mintája, amelyről korábban ritkábban hallottunk. Az elkövető itt a gyermek vagy kamasz, aki szüleit szavakkal vagy tettelesen bántalmazza, felettük basáskodik, tőlük feltétlen engedelmességet vár el. A tehetetlen, megfélemlített szülők elleni erőszak rendszerint csupán egyik eleme egy gazdagabb problémás viselkedési repertoárnak, melyet a gyermek, saját hatalmát megtapasztalva és hatalmi pozícióját fokozatosan erősítve, háborítatlanul gyakorolhat: kirívó fegyelmi problémák otthon és az iskolában, érzelmi zsarolás, vandalizmus, drogozás, iskolakerülés.

A kamaszkori súlyos viselkedési problémákra a segítő szakmák (gyermekpszichiátria, klinikai pszichológia) általában diagnózisok felállításával (pl. „viselkedési zavar”), a problémás kamasz egyéni terápiájával (amennyiben hajlandó elfáradni a pszichológushoz vagy bevenni a gyógyszert), illetve családterápiával válaszolnak. A beavatkozások hatékonysága hírhedten szerény. Aki a hata-

lomba belekóstol, nem szívesen mond le róla. Minél idősebb a gyermek, annál kevésbé hatásos a büntetés, és annál nagyobb a kockázata annak, hogy a megoldási kísérletek eskalálódó, kölcsönös erőszakba torkollnak.

Az alábbiakban a beavatkozás egy lehetséges alternatíváját szeretném ismertetni. Kidolgozója Haim Omer izraeli pszichológus, családterapeuta. Módszerének alapja a Gandhi által megfogalmazott és alkalmazott erőszakmentes ellenállás filozófiája. A szülők feletti zsarnokoskodás megfékezésén túl az erőszakmentes ellenállás hatékonynak bizonyult más viselkedési problémák – például a gyermekkori kényszeres viselkedés (*ang.* OCD, obsessive-compulsive disorder) – kezelésében is.<sup>1</sup> A terapeuta itt nem közvetlenül a gyermek magatartását próbálja módosítani, hanem a szülők számára ajánl hasznosabb válaszlehetőségeket a gyermek megnyilvánulásaira. Az alap gondolat az, hogy másokat nem, csakis saját gondolkodásunkat és viselkedésünket áll módunkban megváltoztatni. A terápiás üléseken csak a szülők vesznek részt, összesen öt alkalommal, lépésről lépésre sajátítva el az erőszakmentesség elméletét és gyakorlatát. Az ülések között a szülők és a segítők telefonon beszélhetik meg a gyakorlatba ültetés esetleges nehézségeit. Omer olvasatában Gandhi erőszakmentessége a következő négy nagy témát foglalja magába: elköteleződés az erőszakmentesség mellett, a jelenlét gyakorlása, a közvélemény mozgósítása, valamint a kibékülési gesztusok gyakorlása.

### Elköteleződés az erőszakmentesség mellett

■ Az első és legfontosabb teendő a lemondás az erőszak valamennyi fajtájáról. Az erőszakra nem erőszakkal válaszolni nehéz feladat. Amikor a kamasz ellenségesen viselkedik, fenyegetőzik, kiabál vagy üt, a szülők szinte törvényszerűen hasonló viselkedéssel válaszolnak. Ez az erőszak fokozatos eskalációjához vezet. A szülők által alkalmazott megoldási kísérlet így a probléma részévé válik. Ehhez képest már az is jelentős előrelépést jelent, ha nem tesznek semmit.

A kölcsönös erőszak ördögi köre mindenki számára nyilvánvaló. Az interakció itt *szimmetrikus*, amikor például a kamasz egy veszekedés kapcsán emeli a hangerőt, a szülők szintén hangosabban reagálnak. Omer Haim hívta fel a figyelmet az eskaláció egy másik formájára, mely az előbbi mintával ellentétben *aszimmetrikus*: a gyermek és a szülők magatartásmintái itt kiegészítik – és ilyen módon erősítik – egymást. Ha a gyermek követelőzik, a szülő beadja a derekát. A fenyegetésre meghátrálás a válasz, mely még több fenyegetéshez vezet.

A segítő megtanítja a szülőket arra, hogy észrevegyék az eskaláció veszélyét, tartózkodjanak a provokatív magatartásokra adott haszontalan válaszoktól (érvelés, hibáztatás, lelkizés, könyörgés, fenyegetés, dühroham, gúny, megfutamodás), és ehelyett próbáljanak erőszakmentes üzeneteket közvetíteni a gyermek felé:

Az eskaláció veszélyét magában rejtő üzenetek	Erőszakmentes üzenetek
Ha így viselkedsz, nem fogadlak el.	Nem fogadom el azt, ahogyan viselkedsz.
Meg kell változnod!	Tudom, hogy nem tudlak megváltoztatni. Kész vagyok bármit megtenni annak érdekében, hogy ellenálljak a viselkedésednek.
Vigyázz, mert...	Soha nem foglak megtámadni, bántani.
Erősebb vagyok nálad.	Jelen vagyok.
Ha így folytatod, le is üt, fel is üt.	Nem adom fel. Nem mondom le rólad. A szülőd vagyok és az is maradok.

## Jelenlét

■ Úgy tűnik, testileg és lelkileg egyre kevésbé vagyunk jelen gyermekeink életében. Hiányunk – gyakran saját döntéseink eredményeképpen – egyéb irányú elfoglaltságainkból fakad. A gyermekek azonban néha maguk fokozzák ezt a hiányt azáltal, hogy kitiltanak bennünket az élettereikből: szobájuk ajtaját bezárják, feliratokat helyezve el rajta, melyek egyértelművé teszik, hogy nem kívánt személynek tartanak, és cirkuszt csinálnak, ha mégis bemelegszünk. A kamasz szobája fokozatosan szentéllé válik, melybe csak a kiválasztottak léphetnek be, a belépési engedély megadása vagy megtagadása pedig a hatalmi viszonyok demonstrálásának eszközevé válik. Az iskolai zaklatás is gyakran az iskola olyan zugaiban történik, melyek hasonlóképpen szentélyek, ahol a pedagógusok nem szívesen látottak, és amelyeket éppen ezért inkább elkerülnek.

A fizikai jelenlét az erőszakmentes ellenállás nagy hatású összetevője. A terápiás programban részt vevő szülők előbb szerepjáték formájában, majd saját gyermekükkel való kapcsolatukban is megtapasztalják a néma jelenlét méltóságteljességét, erejét. A jelenlét számos formát ölthet. Egyik hasznos alkalmazása a „beülés” (*ang. sit-in*) technikája. Ez gyakorlatilag azt jelenti, hogy a szülők egy általuk megválasztott időpontban bevonulnak a gyermek szobájába, helyet foglalnak az ajtó előtt, testükkel eltorlaszolva a kijáratot, és az erőszakmentesség pozíciójából megfogalmazzák azt a magatartást, amelyet nem tudnak elfogadni a gyermek részéről, tőle várva javaslatokat a helyzet megoldására. Amennyiben a gyermek partnernek bizonyul a párbeszédben, és valamilyen kézzelfogható javaslattal áll elő, a szülők tudomásul veszik a választ, és távoznak. Elfogadható válasz hiányában a szülők döntenek el, hogy mennyi időt szánnak jelenlétük gyakorlására. A terápia gondosan felkészíti a szülőket arra, hogyan kezeljék a gyermek lehetséges reakcióit a számára váratlan helyzetre. A beülés célja nem az, hogy a gyermeket rábírják saját viselkedésének megváltoztatására. Igazi eredménye, hogy a szülők megtapasztalják saját erejüket, és a gyermek megtapasztalja azt, hogy szülei jelen vannak az életében.

## A közvélemény mozgósítása

■ A információ szabad áramlásának akadályozása egyaránt jellemzi az elnyomó politikai rendszereket és azokat a családokat, ahol erőszak alkalmazásával egyesek elnyomnak másokat. A titkolózás a hatalom birtokosainak pozícióját erősíti. Az olyan családokban, ahol a gyermekek a zsarnok szerepébe lépnek, maguk az elnyomott szülők a titok fő őrzői. Úgy érzik, szülői minőségükben kudarcot vallottak, és nem szeretnék, ha szegényükről mások tudomást szereznének. Ezzel sajnos megfosztják magukat a társas támogatás értékes lehetőségétől. Az elszigetelődés kiszolgáltatottá teszi őket.

A beavatkozás egyik célja a társas támogatói háló feltérképezése, mozgósítása. A terapeuta arra bátorítja a szülőket, hogy osszák meg aggodalmaikat mindazokkal, akik számukra és gyermekük számára fontosak, akikben megbíznak. Ez önmagában is hasznos lehet, de még hatásosabb, ha a támogató csoport tagjai közvetlen kapcsolatba lépnek a gyermekkel, és erőszakmentes üzeneteket közvetítenek számára: „Értettem róla, hogy mi történt... (utalás a gyermek elfogadhatatlan viselkedésére). Szeretném, ha tudnád, hogy fontos vagy számomra, és aggódom érted!” A több irányból érkező, szelíd nyomásgyakorlásnak ez a formája különösen hatásos lehet, ha olyan személyek részéről érkezik, akinek jó a kapcsolata a gyermekkel, vagy akire ez valamilyen okból felnéz (nagynéni, fociédző, lelkész stb.). Támogató személy gyakorlati segítsége a beülés technikájának alkalmazásakor is hasznos lehet, elsősor-

ban egyszülős családokban, illetve ha az előzetes tapasztalatok alapján a gyermek részéről tettelegességre lehet számítani.

## Kibékülési gesztusok

■ A kamaszkori súlyos viselkedési problémák egyik sajnálatos következménye, hogy az eszkalálódó konfliktusok kitöltik a szülők és a gyermekek közösen eltöltött idejének nagy részét, fokozatosan kiszorítva azokat a konstruktív, pozitív tevékenységeket, amelyekre korábban sor került. A szülők által kezdeményezett kibékülési gesztusok ez utóbbiakat igyekeznek visszahozni a család életébe. Kibékülési gesztusnak számítanak a gyermek erőfeszítéseit értékelő megjegyzések, dicséretetek, kisebb ajándékok, kedvenc ételének elkészítése, közös szabadidős programok kezdeményezése.

A gyermek nem minden esetben fogadja el ezeket a gesztusokat. A kibékülési gesztus elutasítását a szülők az erőszakmentesség szellemében tudomásul veszik és elfogadják: „Azért mondtam (tettem, javasoltam, vásároltam stb.) ezt, mert az apád/anyád vagyok, és fontos vagy számomra. De tudom, nem bírhatlak rá arra, hogy elfogadd tőlem.” A gesztus megtétele akkor is előrelépést jelent, ha azt a gyermek nem fogadja el. Fontos további szempont, hogy a kibékülési gesztus sohasem a gyermek esetleges helyes viselkedését jutalmazza, hanem attól teljesen függetlenül a gyermek személyének értékelését fejezi ki.

## A parancsok megtagadása

■ Számos családban szerveződnek olyan, a szülők által nyújtott „szolgáltatások”, melyekről a szülő rendszeresen gondoskodik, melyekre a gyermek feljogosítva érzi magát, és amelyeket a szülő kötelességének tart biztosítani. Példák: a gyermek autóval történő iskolába szállítása, olyankor is, amikor ezt önállóan megoldhatná, ételek felszolgálása a gyermek által megkövetelt minőségben és időpontban, divatos és drága ruhák megvásárlása. A szülő automatikus szófogadása rendszerint hosszú évek során, észrevétlenül alakul ki, és a megszokás oda vezet, hogy egy idő után a gyermek és a szülő egyaránt magától értetődőnek tartja.

Az erőszakmentes ellenállás részeként a szülő elhatározza, hogy többé nem nyújt olyan szolgáltatásokat, melyekre a gyermek részéről kényszerítve érzi magát. Ugyanakkor tudatosan újra művelni kezdi azokat a tevékenységeket, melyeket a gyermek megtiltott számára („a tiltások megszegése”). Sok szülő számára igazi revelációt jelent annak felismerése, hogy nem köteles a gyermek parancsait végrehajtani. A parancsok megtagadása nem a gyermek helytelen magatartására adott megtorló intézkedés, hanem a szülő saját belátásán alapuló, személyes döntéséből fakadó, saját szabadságának és szülői tekintélyének visszanyerését célzó bátor tett. A szülő nem a gyermeket próbálja manipulálni, hanem önmagát változtatja meg, véget vetve saját korábban tanúsított automatikus és kényszerű engedelmességének.

## Egy sikertörténet

■ Mint a bevezetőben említettem, Haim Omer terápiás módszere a viselkedési problémás kamaszok szüleit veszi célba. Az erőszakmentesség gyakorlatba ültetése a család otthonában történik, az ülések közötti periódusban. Az erőszakmentes ellenállásnak a terápiás ülés során „élesben” való gyakorlása a segítő számára további lehetőségeket nyit meg, amint azt a következő történet is szemlélteti.

Dani tízéves kisfiú, figyelemhiányos hiperaktivitás diagnózissal, iskolai agresszív magatartás okán küldték családterápiára. Az első ülésen édesanyjával vesz részt, és

meggyőzően szemlélteti, hogy nem hiába aggatták rá a diagnózist: képtelen (vagy nem akar?) egy helyben ülni, reakciói alapján nehéz eldönteni, hogy meghallotta-e a kérdéseinket, és sűrűn érdeklődik afelől, hogy mikor lesz már vége ennek az egésznek. Több ízben megfogalmazott magyarázata a magatartására: „...mert rossz vagyok”.

Öttagú terápiás csapatunk<sup>2</sup> ezen első találkozást követően úgy dönt, hogy a következő ülés alkalmával egyidejűleg, de külön beszélgetünk az anyával és külön a gyermekkel, remélve, hogy az utóbbival így könnyebb lesz valós párbeszédet kialakítani. A terv gyakorlatba ültetésének kedvez az a körülmény, hogy csapatban dolgozunk, mely kétféle osztható, és rendelkezésre áll két szoba, melyeket egy harmadik helyiség választ el egymástól. A második ülés elején ennek megfelelően ismertetjük a tervet a családdal. Az anya aggódik, szerinte a gyermek nem szokott hozzá az efféle elválasztáshoz, és biztosan sírni fog;<sup>3</sup> e kétségek ellenére Danit optimistán áttereljük a másik terembe, ahol terveink szerint egyszerre hárman fogunk vele dolgozni: egy pszichiáter kollégám, pszichológus kolléganőm és jómagam.

Néhány másodpercnyi viszonylag nyugodt eszmecsere után követően Dani közli, hogy vissza akar menni a másik szobába az anyához. Szelíd nyugalommal elmagyarázzuk, hogy erre egy kicsit később kerül sor. Dani nem fogékony az érvekre, és az ajtó felé indul. Most nagyon gyorsan kell dönteni. Az egyik opció hagyni, hogy az anyához siessen, bebizonyítva, hogy itt ő az úr, tízéves létére úgy viselkedhet, mint egy éretlenebb négyéves, hat felnőtt tehetetlen asszisztenciája mellett – a terápiás kudarc biztos receptje. A másik lehetőség valamilyen módon megállítani, jelezve, hogy a szabályokat most a felnőttek állítják fel, és azokat neki is be kell tartania. Az utóbbi mellett döntünk.

Hamarabb érek az ajtóhoz, mint a fiú, becsukva tartom, miközben Dani kétségbeesett dühvel rángatja a kilincset és hangosan sír. Eszembe villan Haim Omer tanácsa a szülők számára: ha a gyermekük rájuk támad, a támadás erőszakmentes semlegesítésének leghatékonyabb eszköze az ölelés által történő immobilizálás. Dani ugyan nem rám támadt, hanem a kilincsre, de azért gyorsan átölelem őt, és meglepetten tapasztalom, hogy ő is meglepődik, és mintha izmai is ellazulnának, ordítása veszít erejéből. A páciensek megölelésének kérdése annak idején egymással vitázó táborokra osztotta a pszichoanalitikusokat, de ez most haszontalan elméleti szempont. A helyzetet kihasználva eltávolítom Danit az ajtótól, és ez lehetővé teszi, hogy az ajtó elé székeket helyezünk, és azon helyet foglalva teljes ellenőrzés alá vonjuk a ki-be járást.

A java azonban csak ezután jön. Dani minden eszközzel jelzi, hogy nem fogadja el a szabályokat. Folyamatosan és hangosan zokog, a számára egy bögrében előkészített színes ceruzákat a földre szórja, és aggódva veszem észre, hogy tekintete a függönyöket pásztázza, vajon érdemes lenne-e letépni őket a függönytartóval együtt. Tudom, hogy az anya a másik szobában hallja az óbégatást, és némi joggal aggódik, hogy mit művelünk a fiával.

Erőszakmentes stratégiánk alapelvei: a provokációk figyelmen kívül hagyása, az eszkaláció megelőzése és a néma fizikai jelenlét. A ceruzák szétszórásakor nem mondjuk, hogy „ejnye, ejnye”, és nem utasítjuk a gyermeket azok összeszedésére. Kollégáimmal semleges témákról beszélgetünk, és időnként a gyermek felé fordulva vagy nevét említve tapintatos kibékülési gesztusként jelezzük, hogy figyelembe vesszük, gondolunk rá. Körülbelül tizenöt percnyi bömbölést követően fokozatosan bekövetkezik a csoda: Dani előbb abbahagyja a pityergést, majd megdöbbenésünkre összeszedi és helyére rakja a ceruzákat, aztán orrát kifújva és könnyeit letörölve derűsen együttműködik egy komoly figyelmet igénylő játékos gyakorlatban, melynek témája a családján belüli kapcsolatok színeivel, körökkel és vonalakkal történő ábrázolása – ami korábban elképzelhetetlennek tűnt. Az anya a másik szobában nem

tud hová lenni a csodálkozástól: ezt hogyan csinálták? A beavatkozás hatása szemmel látható és tartósnak bizonyul. Az ülést követően Dani otthon kijelenti, hogy „*m-am îndreptat*” – megjavultam, jó útra tértem – és a továbbiakban ehhez is tartja magát. Az anya kéri, hogy osszuk meg vele is a titkot. A titok nagyrészt arról szól, hogy mit *nem* tettünk a kritikus negyedóra alatt: nem futamodtunk meg a konfrontáció elől, és nem engedtünk, jobb meggyőződésünk ellenére, a gyermek akarátának; őrizkedtünk minden olyan magatartástól, mely a helyzet eszkalációjához vezethetett volna, például nem kértük, hogy hagyja abba a kiabálást, és nem szidtuk meg a rendetlenítésért; ellenőrzésünk alá vontuk azt, amit módunkban állt ellenőrizni (az ajtó eltorlaszolása), de nem próbáltunk kontrollálni olyan dolgokat, melyek ellenőrzésünkön kívül estek (például nem próbáltuk meg rábírní, hogy ne sírjon); a helytelen viselkedés abbahagyását követően úgy bántunk vele, mintha mi sem történt volna, nem nehezteltünk rá, jelezve, hogy őt magát szeretjük és értékeljük; az ülés végén tanúsított konstruktív magatartásáért nem dicsértük meg, jelezve, hogy ez az a viszonyulási mód, melyet életkora és képességei alapján joggal várunk el tőle, és amelyet természetesnek tartunk.

## Az erőszakmentesség hatása

■ Gandhi elveinek következetes alkalmazása egy sor pozitív változást eredményez a családban:

- a szülők (egyszülős családokban a szülő) megtapasztalják saját, erőszakmentes jelenlétén és cselekedeteik összehangolásán alapuló erejüket;

- a szülők nem válaszolnak a gyermek provokációira, és ezzel megelőzik a konfliktushelyzetek eszkalációját. Függetlenül attól, hogy a gyermek változtat-e viselkedésén, a családi otthon biztonságosabb helyé válik;

- a szülők példát mutatnak a gyermek számára a konfliktusok erőszakmentes kezeléséből, fontos értékeket közvetítve;

- az erőszakmentes attitűd kiterjedhet más területekre, emberi kapcsolatokra is. Omer leírja egy szülő esetét, aki előbb rakoncátlan gyermekével kapcsolatban alkalmazta az erőszakmentességet, majd sikerrel gyakorolta ezt a szomszédjával kialakult konfliktushelyzetben is.

A módszer hatékonyságát vizsgáló egyik korai kutatás negyven családra terjedt ki.<sup>4</sup> A szülők harminckét esetben ültették gyakorlatba a terápián tanultakat. Két esetben semmilyen hatását nem látták a beavatkozásnak, tizenöt családban jelentős javulást tapasztaltak a gyermek viselkedésében, a maradék tizenöt esetben pedig az ötletes kezelést követően a probléma teljesen megszűnt. Egy újabb kutatás tükrében a terápia eredményeképpen a vizsgált csoportban csökkent a szülők tehetetlenségi érzése, a gyermekek viselkedése jelentősen javult, a szülők saját tekintélyüket megerősítve érezték.<sup>5</sup> A beavatkozás idősebb gyermekek esetében ugyanolyan hatékonyak bizonyult, mint fiatalabbaknál. A terápia idő előtti abbahagyása minimális volt. A szerzők ezt részben azzal magyarázzák, hogy az erőszakmentesség filozófiája a legtöbb szülő számára rokonszenves, és egybecseng saját személyes értékeivel.

### ■ JEGYZETEK

1. Haim Omer: *Non-violent resistance: a new approach to violent and self-destructive children*. Cambridge University Press, Cambridge, 2004.

2. A csapatban végzett munka a rendszerszemléletű családterápia jellegzetes eszköze, a problémák sokszempontú megközelítését mozdítja elő. A kolozsvári AGAPE Pszichoterápiás Központban a csapatmunka a családterápiás képzés élő szupervíziós részének egyik formája.

3. Több újabb kutatás mutat rá a figyelemhiányos hiperaktivitás és a szülő-gyermek kapcsolatot jellemző bizonytalan kötődési minták közötti összefüggésre. (Rudi Dallos – Arlene Vetere: *Systemic therapy and attachment narratives. Applications in a range of clinical settings*. Routledge, London, 2009.)



4. Haim Omer: *Helping parents deal with children's acute disciplinary problems without escalation: the principle of nonviolent resistance*. Family Process 2001. 1. sz. 53–66.
5. Uri Weinblatt – Haim Omer: *Nonviolent resistance: a treatment for parents of children with acute behaviour problems*. Journal of Marital and Family Therapy 2008. 1. sz. 75–92.

#### ■ IRODALOM

Rudi Dallos – Arlene Vetere: *Systemic therapy and attachment narratives. Applications in a range of clinical settings*. Routledge, London, 2009.

Ifat Lavi-Levavi – Iris Shachar – Haim Omer: *Training in nonviolent resistance for parents of violent children: differences between fathers and mothers*. Journal of Systemic Therapies 2013. 4. sz. 79–93.

E friss kutatás érdekes eredménye, hogy az apákkal összehasonlítva az anyák gyakrabban keveredtek eskaláló konfliktusba a gyermekkel, és a terápiát követően is pesszimistábban nyilatkoztak az ezen a területen elért előrelépésről.

Eli Lebowitz – Dan Dolberger – Efi Nortov – Haim Omer: *Parent training in nonviolent resistance for adult entitled dependence*. Family Process 2012. 1. sz. 90–106.

Az erőszakmentes ellenállás hatékonyságát először 4–17 éves gyermekek csoportjában vizsgálták, alkalmazását azonban később kiterjesztették olyan fiatal felnőtt „gyermekekre”, akik – szüleik nyakán élésködve – fejlesztésnek érzik magukat arra, hogy eltartsák őket.

Haim Omer: *Helping parents deal with children's acute disciplinary problems without escalation: the principle of nonviolent resistance*. Family Process 2001. 1. sz. 53–66.

Az erőszakmentes alapuló terápiás beavatkozás alapelveit ismertető legkorábbi cikk.

Haim Omer: *Non-violent resistance: a new approach to violent and self-destructive children*. Cambridge University Press, Cambridge, 2004.

A könyv egyik fejezete a szülők számára összeállított kézikönyv, mely a terápia során részletes, gyakorlati útmutatást nyújt az erőszakmentesség alkalmazásához.

Haim Omer – Irit Schorr-Sapir – Uri Weinblatt: *Non-violent resistance and violence against siblings*. Journal of Family Therapy 2008. 4. sz. 450–464.

A testvérek közötti erőszak Omer szerint az erőszak legelterjedtebb és ennek ellenére viszonylag kevésbé ismert formája a társadalomban, az erőszakmentes ellenállás terápiás alkalmazásának egyik fontos területe.

Uri Weinblatt – Haim Omer: *Nonviolent resistance: a treatment for parents of children with acute behaviour problems*. Journal of Marital and Family Therapy 2008. 1. sz. 75–92.



KISS JUDIT

# AZ „ARANYKOR” ELVESZTÉSE – SZÜLŐI DILEMMÁK ÉS ÁLDILEMMÁK

■ Akár hiánypótlónak is nevezhető az a kiadvány, amely 2013 őszén látott napvilágot magyarul a Koinónia Kiadó gondozásában.\* Tanith Carey londoni újságíró, kétgyermekes anyja megannyi szempontból közelíti meg a kamaszkor – főleg a lányok serdülőkorának – témáját. Kérdéseket tesz fel, amelyeket szakemberek segítségével próbál megválaszolni, hogy egyfajta nevelési-lélektani fogó-dzót nyújtson a szülőknél a posztmodern kori serdülőkor útvesztőiben.



## Nagy-Britannia, Erdély

■ A kamaszkorról – főleg a posztmodern társadalom, a túlmediatizált, túlvirtualizált kor lányainak serdülőkoráról – írott, ilyen jellegű kiadvány nem szerepelt eddig a magyar (erdélyi) könyvpiac kínálatában. Érdeklődésre tarthat számot Carey munkája a tekintetben is, hogy a 2011-ben Nagy-Britanniában megjelent, afféle kézikönyvként, „receptgyűjteményként” is lapozgatható írás azokat a kérdésköröket érinti mindenki számára közérthetően és olvasmányosan, amelyek valószínűsíthetően minden lányos szülőt foglalkoztatnak Európának ebben vagy akár bármelyik – nyugatibb vagy keletibb – szögletében. Ugyanakkor bátran föltehető a kérdés, hogy vajon miért is van szükség efféle „hogyan viszonyuljunk, ha...”, „mit tegyünk, ha...” típusú, eligazítóknak szánt könyvekre. Hiszen amiként dédanyáink, nagyanyáink, anyáink minden valószínűség szerint „zsigerből”, ösztö-

**Tanith Carey mintegy  
összefoglalja  
a pszichológusok,  
pedagógusok, tapasztalt  
szülők  
véleményét/tanácsait  
arra vonatkozóan, hogy  
miként taníthatja meg  
a szülő a gyermekét  
önbecsülésre – ami  
későbbi boldogulásának  
egyik legfontosabb  
alappillére.**

\*Tanith Carey: *Hová tűnt a kicsi lányom?* Ford. Kiss Judit. Koinónia, Kvár, 2013.

nösen nevelték (lány)gyerekeiket – sejtetően nemritkán anélkül, hogy azok később a nevelésből adódó „baklövések” és hiányosságok miatt lelkiileg sérült felnőtté váltak volna –, mi magunk is megtehetjük mindezt a 21. század második évtizedében. Még akkor is, ha szinte naponta találja szembe magát a kamasz gyereket nevelő szülő olyan jelenségekkel, megoldásokra váró problémákkal, amelyekkel az előző generációk nem szembesültek – hiszen „bezzeg az én időmben ez nem így volt”. Hogy csak néhány, a brit újságíró könyvében taglalt témát említsünk: öltözködési szokások a túlmediatizált társadalomban, márkáktól való függőség, vásárlási szokások, a közösség személyiség- és véleményformáló ereje a virtuális világban (közösségi hálókön), testképzavarok és korrekciós műtétek, a médiában könnyen hozzáférhető pornografikus tartalmak és ezek hatásai, szexuális tartalmú üzenetek, hogy a pornográfia és prostitúció fő áramlata lett kultúránknak stb. Az ezekből a jelenségekből következő, hozzájuk szorosan vagy kevésbé szorosan kapcsolódó problémák megelőzéséről, kezeléséről, sőt felismeréséről is értekezik a szerző, szakemberek véleményét idézve – sok helyen természetesen kimondottan a nagy-britanniai társadalom közegébe ágyazva a problémafelvetést éppúgy, mint a megoldáskeresést. Amikor nekiláttam a fordításnak, első pillantásra úgy tűnt, aligha ismerhet saját problémáira az erdélyi olvasó, aki szülőként megoldást keres a kamasz gyereke nevelésével kapcsolatos gondokra, hiszen a könyv „messziről” indít: 13 éves nagy-britanniai szépségkirálynők esetével, akik koraérett, miniatűr felnőttekként statuálnak példát kortársaik számára, majd hollywoodi sztárok 3 éves kislányainak magas sarkú cipő viseletét említi. Aztán egy plasztikai sebészet várótermében készült helyszíni tudósítás is következik – ismerve erdélyi viszonyainkat, talán kijelenthető: nálunk még nem jellemző, hogy a szülő a kamaszlánya kérésére elviszi a gyereket a szépítészetre, ahol aztán fitos orrot, nagy mellett „csinálnak neki”. Az ehhez hasonló, a lánygyerekek korai szexualizációjáról tanúskodó, meghökkentő jelenségek sokkolni akaró leírásuk miatt is tűnhetnek távolinak az erdélyi olvasó szemében, viszont a könyv gerincét képező gondolatmenet már nem. Tanith Carey ugyanis mintegy összefoglalja a pszichológusok, pedagógusok, tapasztalt szülők véleményét/tanácsait arra vonatkozóan, hogy miként taníthatja meg a szülő a gyereket önbecsülésre – ami későbbi boldogulásának egyik legfontosabb alappillére. „Sokat segíthetnek a szülők a kislánynak, ha kialakítják benne a rugalmasságot, amelynek segítségével a könnyebb és nehezebb pillanatok is el tudja majd viselni. Ily módon segíthetnek neki megtanulni, hogy ha elesik, ismét talpra tudjon állni. Ez természetesen nem óvja meg őt a zuhanástól, de biztonságérzetet nyújthat számára a megfelelő pillanatban. Ha segítünk, hogy reálisan viszonyuljon saját erősségeihez, valamint hogy új képességeket sajátítson el, ha azt éreztetjük, hogy azért szeretjük, mert olyan, amilyen, nem pedig azért, amit teljesít, fokozatosan felvértézzük őt – így pedig hatékonyabban semlegesíti majd az őt érő negatív hatásokat” – hívja fel a figyelmet a szerző ilyen és efféle általánosságokra, amelyeknek ugyan minden szülő tudatában van valamiképpen, csak talán nem mindig tartja szem előtt. A kézikönyvben olvasható efféle általános jellegű tanácsok összegzése abban segíthet, hogy tudatosabban figyeljen oda a szülő azokra a nevelési szempontokra, amiket valószínűleg spontánul, ösztönből, avagy józan észére hallgatva kezdettől tud. Tértől-időtől független, valószínűleg a világ minden részén hasznosítható tanácsok sorjázna a könyvben: az egészséges önkép, a belülről építkező önbizalom kialakítására, a kommunikáció kulcsszerepére vonatkozó fejezet vagy az érzelmi intelligencia fejlesztését, a barátság illetve a nyájszellem (peer pressure) természetrajzát taglaló rész.

■ „Úgy kezdtem hozzá, hogy tulajdonképpen azt sem tudtam, van-e megoldás, aztán fokozatosan azt tapasztaltam, hogy egyre többen értenek meg. Addig is, amíg bekövetkezik, hogy a társadalom elfogadhatatlannak tartsa a gyerekek szexualizációját, hiába is próbálnánk elzárni őket, mint Aranyhaját a toronyba – sok szülőhöz hasonlóan ez volt az első ösztönös megérzésem. Hiszen a szexualizáció benne van a levegőben, amit a kislányaink beszívnak. Míg a média szabályozása segíthetne ebben, a legfontosabb lépéseket egyénenként kell megtennünk: magunkba néznünk, támogatnunk kislányainkat, és nemcsak éleslátásukat kell fejlesztenünk, de alternatívát is kell kínálnunk számukra” – vall a szerző a könyv keletkezéséről. Mihelyt kézhez kaptam Carey könyvét, természetesen elsősorban szülőként érdekelt, megtudok-e valami újat belőle a (lány)gyereknevelésről, és csak másodsorban jelentett kihívást a fordítói feladat. Rögtön felötlött bennem, hogy gyakran hallani körültekintő szülőktől is: lassan Dunát lehet rekeszteni a jó tanácsokkal, amelyek elárasztják a könyvpiacot, internetes fórumokat, magát a világhálót, és józan szülő legyen a talpán, aki ezek közt szelektálni tud, ha né tán gyermeknevelési, kamasz-kezelési dilemmáira keres megoldást. Dilemmák, áldilemmák ezrei hemzsegnek a gyermeknevelésről szóló szakmai és kevésbé szakmai szövegekben, így a józan eszére hallgatni kívánó szülő csak kapkodja a fejét: minek/kinek higgyen? Hiszen mindenki hajtogatja a magáét (szokták mondani, hogy a gyermekneveléshez mindenki hozzá tud szólni, akárcsak a politikához): mit tegyünk, mit ne tegyünk, mit ajánl az orvos, a pszichológus, a pedagógus, a tapasztalt szülő, mit szól mindehhez a tapasztalatlan szülő. Meddig szoptassa az anya a gyereket, lelki erőszakot követ-e el, ha „túl” korán leszoktatja a pelenkázásról, mikor ehét a kicsi először édességet, egyen-e egyáltalán édességet 10 éves koráig, és így tovább – egymással szöges ellentétben álló vélemények sorjáznak könyvlapokon és a virtuális térben egyaránt. Vajon a *Hová tűnt a kicsi lányom?* is nem csak egy lesz-e a sok, jó tanácsokat osztogató, véleményt formálni szándékozó kiadvány-szöveg közül, ami egy kattintásnyira/karnyújtásnyira van a potenciális olvasótól? És vajon van értelme tanácsokat osztogatni, azokat rendszerezve egyfajta „receptes” könyvbe foglalni, ily módon útjelző cölöpöket szűrni le a gyermeknevelésről alkotott felfogások képlékeny talajába? Ezt a kérdést tettem fel – egy nagykamasz, 15 éves és egy, a maga 11 évével még kiskamasznak számító lány anyjaként – mihelyt elkezdtem lapozgatni Carey könyvét. És amire a végére értem a szisztematikusan fejezetekre osztott szöveg fordításának, akkor sem tudtam megválaszolni. Mivelhogy a brit újságíró tanácsai, a különféle szakemberektől, interjúalanyoktól (gyerekektől és szülőktől) beidézett meglátások, saját anyai tapasztalatai, véleménye összeáll ugyan kerek egészzé, az általa feltett kérdésekre (és olykor álkérdésekre) választ ad ugyan, viszont a szülő talán mégiscsak bizonytalanságérzéssel marad a könyv elolvasása után. A kérdések, amelyekre válaszféléket kanyarít, a dilemmák, amelyekre egy- vagy többfajta megoldást kínál, zömükben kérdések és dilemmák maradnak. A könyv által felvetett fő problémák megmaradnak, így például az is, hogy mit nem tettem helyesen az utóbbi években. Hogyan is viszonyulhatnék gyermekemhez a jövőben kritikus pillatokban? De ez talán nem is baj: lehet, hogy a könyv elolvasása nyomán „átismétli”, letisztázza magában a szülő az őt addig is foglalkoztató problémákat, mintegy „rendszerezve” ezeket – megeshet, hogy a továbbgyűrűző kérdéssorozat valamelyik részlete egyszer csak észrevétlenül válasszá alakul benne.

■ Magától értetődőnek tűnik a kétely, ami azért támad fel az olvasóban, mert a mai kamaszlányok felnövésének ezerarcú témáját, az őket fenyegető különféle veszélyek természetrajzát akarja maradéktalanul feltérképezni a szerző. Bár „bezzeg a mi időnkben” – a szerző és a felnőtt olvasó gyerekkorában – egy rakás jelenség nem létezett, ami ma fejtörést okoz a szülőknek, így volt ez valószínűleg mindenik generáció esetében: értetlenül álltak új, a társadalmukba begyűrűző változások előtt. A szerző által az egyik legnagyobb dilemmának tekintett „túl korai felnövés” (a könyv alcíme is ez: *Hogyan védjem meg gyermekeket attól, hogy túl korán felnőjen?*) jelensége sem új: jó pár évtizeddel ezelőtt férjhez mentek, sőt hamarosan anyává váltak a tizennégy-tizenöt éves lányok. És bár nem kapcsolódik szorosan ehhez, de érdemes eltöprengeni a mai kor / letűnt idők gyermekfelfogása közti különbségeken: egy mai óvodás korú gyerek nem biztos, hogy be tudja kötni probléma nélkül a cipőfűzőjét, és manapság riadt pszichológiai megközelítésű tanulmányok születnek arról, hogy a posztmodern kor nyugat-európai kiskamasza képtelen tüzet gyújtani, fára mászni. És szintén elég csak jó pár évtizedet visszamenni az időben: az akkori kislányoknak bonyolult kötésmintákat kellett megtanulniuk, egy tízéves lánykára pedig rábízta kistestvére gondozását, a háztartási munkák egy részét – vidékeinken éppúgy, mint Európa bármelyik más részén. Szóval nagyon is sok szempontból közelíthető meg a „túl korai” felnövés témája: mi számít „túl korainak” és mihez képest? Akadnak szempontok, ahonnan nézve a mai gyerekek nőnek fel „korán” – a túlmediatizált és szexualizált társadalom mint rizikófaktor nem is létezett korábban. És fordítva: ma már nem az a szempont, hogy hány éves korában megy férjhez a lány, vagy hogy felnőtt-feladatok, felelőségek mikor kezdik nyomni a vállát.

Ami miatt Tanith Carey aggasztónak találja a posztmodern társadalomban túl korán, túl hirtelen felnövő lánygyermek helyzetét, az valamiképpen – ha nem is támadhatatlanul és minden szempontból kielégítően – választ adhat a dilemmára. „Egyes szülők lekicsinylik a szexualizáció jelentőségét, mondván, hogy minden egyes generációt megdöbönt, amit a fiatalabb generáció tesz, »mi is ezt tettük fiatal korunkban« – mondják. »Kijártunk a fiúkkal, ittunk, cigarettáztunk, de most mégis minden rendben van velünk, hát nem?« Ezek a szülők azzal érvelnek, hogy a kislányok mindig is idősebbnek akartak tenni a koruknál, felpróbálták édesanyjuk magas sarkú cipőjét – ami nem vált a kárukra. Valóban így van, de a lécs most jóval magasabbra helyeztetett” – mondja Carey. Majd így folytatja az összehasonlítást: „talán mindannyian emlékszünk arra, hogy amint kicsengettek, azonnal feltűrtük a szoknyánkat. De valóban úgy öltözködtünk, mint a sztriptíz táncosok? És lehet, hogy pár évvel idősebbnek néztünk ki a korunknál tizenkét évesen, de vajon tizennyolcnak tűntünk? Továbbá a pornográfia, amit mi láthattunk – sok erőfeszítéssel és rejtegetéssel – a szelíd verzió volt, amelyben a nők különféle alsóneműkben pózoltak, nem pedig az a fajta durva pornó, ami manapság a világhálón sok esetben egyetlen kattintással elérhető.” Mint rámutat, a mi szüleink gyerekkora valószínűleg régimódinak tűnik a miénkhez képest, de a kislányaink gyerekkora elfogadhatatlan mértékben felgyorsul. És ebben a szédítő mértékű sebességváltozásban keresendő annak oka, hogy a „digitális” évtizedek e tekintetben nem hasonlíthatóak össze korábbi korszakokkal, amelyek az előző generációk felnövésének háttérül szolgáltak. „A technológia vívmányai – a különféle szerkentyűk, okostelefonok, a szélessávú internet és a többi – zavaró módon mind az utóbbi évtizedben terjedtek el robbanásszerűen. Nekünk és a gyerekeinknek a történelem bármely másik korszakában lett volna arra időnk, hogy igazodjunk ezekhez, és megszokjuk őket. Mivel nem döböntünk rá, hogy mindez milyen gyorsan történt, a történelem mintegy megelőztek bennünket.

## Az elkésett üzenet

■ *Hová tűnt a kicsi lányom?* – teszi fel a múlt idejű (angolul úgynevezett befejezett múlt, *present perfect* idejű – *Where Has My Little Girl Gone?*) kérdést a címben a szerző. Ami arra utal, hogy kicsike, dédelgetni való és ölünkbe kuporodó lányunk valamikor időközben már „eltűnt”, helyette egy koraérett felnőtt, a társadalom szexuális kihívásainak megfelelni akaró, kezelhetetlen kamasz maradt, akinek nevelése fejtörést okoz a szülőknek. Az a szülő, akinek gyereke javában kamasz, úgy 13–17 éves kor közötti, valószínűleg elkésett már a könyv olvasásával. A Tanith Carey által felvázolt legtöbb probléma megelőzése, a gyereknevelésnek a szerző által javasolt tudatos megtervezése kisgyerekkorban indokolt. A fejezetekbe foglalt tanácsok azokat a szülőket célozzák, akiknek kislánya maximum „tween” korú, 7–11 éves, azaz még nem lépett be a valódi kamaszkor dzsungelébe. Ilyen értelemben a cím kissé csalóka. Hiszen az a szülő, aki egyszer csak azon kapja magát, hogy 12–13 éves lányának nevelése épp csúszik ki a kezei közül, mert életének megannyi területe „belevesz” a felnőtt által gyakran már ellenőrizhetetlen, különbejáratú Facebook- és virtuális világ, illetve a jó részt a világhálón történő közösségépítés útvesztőibe, amikor a gyerekek csak félszavakkal válaszol, amikor már régen nem a szülei életvitelét tekinti irányadónak, és elsodorta a nyájszellem – nos amikor ez a szülő segítséget remél Tanith Carey könyvétől, valószínűleg már késő. Ebben a periódusban ugyanis már pusztán azokat a megoldásokat olvashatja csalódottan, amelyeket elmulasztott megtenni, mert elkerülte a figyelmét, vagy mert nem tervezte meg tudatosan a gyermeknevelés megannyi aspektusát.

Carey könyvének másik fő gondolatmenete, ha úgy tetszik, vezérmotívuma a gyerekkor (aranykor) korai elvesztése miatti aggodalom. Meg lehet-e óvni, őrizni valamilyen mértékben a gyerekkort szülői (felnőtti) segítséggel, fel lehet-e vértézni a kislányt mindazzal, ami viszonylag erős pajzsnak tekinthető majd a túlszexualizált társadalom kihívásaival szemben, hogy ne adja meg majd magát egykönnyen és idő előtt – ezekre a kérdésekre is keresi a választ a könyv. Természetesen vitatható, és olvasóként változó, mennyiben sikerül megtalálnia rá a választ. A gondolatmenetéből kibontakozó jövőkép azonban semmi esetre se reménykeltő: „az elkövetkező években ugyanúgy fogunk visszatekinteni ezekre a mostani, internetes évekre, mint valaha arra, hogy az ipari forradalmat követően bányákba és kémények tetejére küldték a gyerekeket. Miként a viktoriánus kor szabályozatlan munkáltatási gyakorlata megfosztotta a kislányokat és kislányokat gyerekkoruktól, ugyanúgy rabolja el a mi kislányaink gyerekkorát a »mindenkinek mindent szabad«, valamint a szexualizáció ócska kultúrája.”



VALLASEK JÚLIA

# ROXFORT UTÁN SZABADON

**Az ifjúsági kultúra cselekményesítése  
kortárs magyar ifjúsági regényekben**



**Kiindulópontom az,  
hogy ezt  
az olvasóközönset  
olyan művekkel lehet  
megszólítani, amelyek  
nemcsak a korosztály  
sajátos problémáit  
képesek megjeleníteni,  
de valamiképpen  
az olvasóik világról való  
tapasztalatát,  
kommunikációs  
és gondolkodási  
mintáit is tükrözik.**

■ Van-e élet a *Harry Potter* után? – tették fel a kérdést mindazok, akik a varázslótanonc győzelmének hétkötetes krónikájában látták a lehetőséget, amely majd stílszerűen mintegy varázsütésre könyvolvasóvá teszi a tévén és számítógépes játékokon nevelkedő, „botrányosan nem olvasó” nemzedéket. Tanárok, szülők, gyermekpszichológusok, könyvtárosok, minden rendű és rangú „könyves emberek” nem véletlenül vélték megtalálni a megoldást egy olyan regénysorozatban, amely mintegy vegyíti az angolszász ifjúsági regény összes hagyományos sikerreceptjét, a fantasy világot ötvözi az iskolaregénnyel, a klasszikus és kelta mitológiai elemeket a hétköznapi tárgyakkal, a felnőtté válás történetét a világ megmentésének történetével.

A *Harry Potter*-sorozatnak köszönhetően jelent meg a munkába menet a buszon elmélyülten gyerekirodalmat olvasó felnőtt figurája is, aki testi valójában szinte rákényszeríti a teoretikust, hogy új rendet vágjon a kategóriák között, és új szempontok szerint kezdjen gondolkodni a gyerekirodalomról. A *Harry Potter*-sorozat utolsó részének (*Harry Potter és a halál ereklyéi*) speciális felnőtt kiadása már nagyobb számban fogyott, mint a gyermekeknek szánt, színesebbre dizájnolt változat, a becslések szerint ekkor már az olvasóközönség hatvan százaléka a (többé-kevésbé) „fiatal felnőtt” kategóriába tartozott. A fordított jelenség, a felnőtt könyvet hozzáférhetővé tett, általában leegyszerűsített, rövidített formában olvasó gyerek természetesen korábban is létezett, eredetileg sem *Gulliver* utazásait, sem *Robinson* történetét, sem a *Nagy indiánkönyvet* nem gyermekolvasóknak írták.

A gyermekirodalom népszerűségének gyors növekedése az ezredfordulón rövidesen meggyőzte a kultúra különféle területein működő „kapuőröket” is arról, hogy a korábban világosnak hitt elkülönülés felnőtt- és gyermekirodalom közt eltűnőben van. Sorra kerültek fel a Man Booker-díj vagy a Costa- (korábbanWhitbread-) díj jelöltjei és kitüntetettjei közé olyan munkák, amelyek pár évtizeddel korábban még egyértelműen a gyengébb kistestvérenek számító „ifjúsági irodalom” kategóriába kerültek volna. Yann Martel *Pi élete*, Salman Rushdie *Luka és az élet tüze*, Mark Haddon *A kutya különös esete az éjszakában* vagy Kazuo Ishiguro disztopikus iskolaregénye, a *Ne engedj el!* „felnőtt” irodalom vagy „gyermekirodalom”?

Ez utóbbi kifejezés önmagában problematikus, a „gyermekirodalom” tágabb értelmezésben magában foglalja ugyan mindazt, amit a hivatalosan nagykorúnak még nem számító olvasóknak szánnak, de létezik a „kamaszirodalom”, „ifjúsági irodalom” kifejezés is, amely nagyjából azonos az angolszász kritikusok „young adult literature” (fiatal felnőtt irodalom) terminusával. Vagyis olyan irodalom, amelyet mintegy 12 és 18 év közötti fiataloknak írnak, és amely többnyire problémafelvetésében, nyelvében, témáiban igazodik a korosztály speciális igényeihez.

A fiatalkor önálló struktúráként való felfogása viszonylag új jelenség, hiszen az a gondolat, hogy a kamaszkor, serdülőkor, „fiatal felnőtt kor” saját jellemzőkkel bír, noha naptári pontossággal nem behatárolható időszak valahol a gyermekkor és a felnőttkor között, nemigen fordulhatott meg az emberek fejében egy olyan társadalmi berendezkedésben, amelyben gyakorlatilag egyik napról a másikra váltak felnőttekké a gyermekek, mihelyst munkába álltak. A mezőn kaszáló tizenéves, az inasnak adott vagy cselédnek beálló gyermek már gyakorlatilag felnőtt volt, felnőtt munkát végzett, felnőtt felelőségekkel (noha többnyire nem felnőtt bérezésért). A huszadik század első feléig nem beszélhetünk olyan körülményekről, amelyek lehetővé tették volna a jellegzetes ifjúsági kultúra megjelenését, a kamasz- és serdülőkor megélését. Ehhez ugyanis elengedhetetlenül szükséges az is, hogy a fiatalok egymás társaságában tartózkodjanak hosszabb időn keresztül (például gimnáziumi tanulmányok során), márpedig a felsőfokú iskoláztatás a huszadik század elejéig/közepéig a társadalomnak csupán szűk rétege számára volt elérhető.

Az ötvenes években jelentek meg azok a pszichológiai munkák (Robert James Havighurst, Erik Erikson, Jean Piaget művei), amelyek az emberi élet szakaszai, illetve az azokhoz rendelt életfeladatok között határozottan elkülönítették a serdülőkort, és fokozatosan ezen életfeladatok megjelenését kezdték érzékelni a serdülőknak szánt irodalmi munkákban. Erikson a *Gyermekkor és társadalomban*, illetve az *Identity: Youth and Crisis*-ben a szerepekkel való kísérletezést tartja a serdülőkor (12-19 éves kor) jellemzőjének, a saját identitás kialakítását pedig a serdülő legfőbb feladatának.

Az ezredfordulóra már több évtizedes, egyre erősödő, egyre nagyobb piaccal számoló ifjúsági kultúráról beszélhetünk, a tanulással töltött évek kitolódása, a munkaerőpiac átalakulása mind azt eredményezte, hogy létrejött egy (egyebek mellett kultúrát, így irodalmat is) fogyasztó réteg, amely immár életmódjában, igényeiben, csoportkultúrájában elkülönül mind a gyerek-, mind a felnőttvilágtól. A mai serdülők és „fiatal felnőttek” nem utolsósorban kommunikációs kultúrájuk által különülnek el.

A varázsvilág nagy harcát elbeszélő J. K. Rowling-sorozat első kötetei azokban az években váltak túlzás nélkül világsikerré, amikor a varázstalan „muglik” körében körvonalazódni kezdett egy digitális, internetes világ és annak új kommunikációs kultúrája. Rowling regénysorozata Angliában 1997 júniusa és 2007 júliusa között jelent meg, (Magyarországon 1999 és 2008 között). Az internetes kommunikáció mai arca ugyancsak a kilencvenes évek második felében kezd formálódni és nem tudományos/katonai, hanem kereskedelmi és magáncélokot szolgálni. Az Internet

Explorer 1995-ben, a Google 1998-ban, a Wikipédia, a Facebook és a Youtube már a kétezres évek első felében indulnak, tehát éppen a Harry Potter-sorozat felfutásának éveiben.

Hogy lett-e könyvolvasó nemzedék az első Potter-rajongókból, kérdéses. Az viszont biztos, hogy azok a tizenéves olvasók, az úgynevezett Z generáció tagjai, akiket ma próbál meghódítani és megtartani a könyvpiac és az (irodalom)olvasás eltűnésétől rettegő, professzionális „olvasatók” köre (tanárok, könyvtárosok, szülők stb., lásd fent), olyan kommunikációs kultúrában élnek, amelyben Harry Potter varázsvilágának elemei időnként meglehetősen nevetségesnek, ódivatúnak, és ami ezeknél is rosszabb: funkciótlannak tűnnek. Ki akarna bagolypostát használni, amikor ott az e-mail, a skype, és mi értelme a nyomkövető bűbájnak, amikor van GPS, és ma már az elemisták is tudják, hogy a bekapcsolt mobiltelefon alapján bárhova lehet követni az embert?

Az olvasás (és vele együtt természetesen, ha nem is a világ, de a civilizált világ) végét hirdető sötét jóslatok helyett induljunk ki a tényekből! „Egy átlagos napon a gyerekek 23 százaléka egyáltalán nem olvas olyan könyvet vagy magazint, amely nem kapcsolódik szorosan a tanulmányaihoz” – áll a Kid.comm 2012-es jelentésében,<sup>1</sup> amely a 8-14 év közötti magyar gyerekek médiafogyasztási szokásait vizsgálja. Ami persze azt is jelenti, hogy 77 százaléka viszont olvas, mégpedig a felmérésből tudjuk, hogy hétköznapi átlag 23 percet, hétvégeken háromnegyed órát töltenek olvasással. (Ami nem feltétlenül jelent könyvolvasást, idetartoznak a nyomtatott sajtó termékei, magazinok stb. is.) Az internetezéssel töltött idő az olvasásra szánt idő bő kétszerese, átlagosan napi egy órát, hétvégeken 2 órát töltenek a világhálón. (Ahol többek közt és nem melleleg olvasnak is.)

Kiindulópontot tehát az, hogy ezt az olvasóközönséget olyan művekkel lehet megszólítani, amelyek nemcsak a korosztály saját problémáit képesek megjeleníteni, de valamiképpen az olvasók világról való tapasztalatát, kommunikációs és gondolkodási mintáit is tükrözik.

A következőkben néhány, a közelmúltban megjelent ifjúsági irodalmi munkára térek rá (Kalapos Éva: *D.A.C. Egy új élet* és *D.A.C. Rázós utakon*,<sup>2</sup> Gimesi Dóra – Jeli Viktória – Tasnádi István: *Időfutár I-III*.<sup>3</sup>), ezek rövid elemzésén keresztül próbálom jelezni a kortárs magyar ifjúsági regény néhány általános jellemzőjét.

Az első és legszembetűnőbb a sorozatban való gondolkodás, a szerzők/kiadók eleve sorozatokban terveznek. Az *Időfutár* könyv a Kossuth Rádióban 2012 márciusa és 2014 márciusa közt sugárzott 210 részes rádiójáték erősen átírt változata, amelynek a becslések szerint 400 ezer hallgatója volt (a délelőtti ismétléseket is beleértve). A sorozatcentrikus gondolkodásnak természetesen megvan a maga kereskedelmi haszna, de a hagyománya és nemzetközi gyakorlata is, gondoljunk csak az ifjúsági irodalom- és fantasy-hype-ot elindító Harry Potter-sorozatra, majd Stephenie Meyer vámpírhisztériát generáló *Alkonyat* könyvfolyamára vagy George R. R. Martin fantasy sorozatára, az először 1996-ban publikált, de a megfilmesítésnek köszönhetően nemrég népszerűvé vált *Trónok harcára*. (Mintha a közelmúlt mainstream filmvilágában is hasonló folyamat játszódna le: nagy rajongótáborral rendelkező, erős sorozatfilmek korát éljük.)

Úgy tűnik, a kortárs magyar ifjúsági regények (tiniregények) elsősorban a lányolvasókat célozzák. A közelmúlt sikerkönyve tipikus lányregény, Leitner Laura *A Szent Johanna gimi* nyolc részből álló sorozata egy budai francia tagozatos alapítványi gimnázium egy osztályának négy évét követi nyomon a hősnő, Rentai Renáta szem- szögéből.

Kalapos Éva *D.A.C.* sorozatának narrátora a tizenhat éves Fellegi Flóra, az *Időfutár* központi figurája ugyancsak gimnazista lány, Hanna. (A regényhősnők jellemzően ma divatos női neveket viselnek.) Tudjuk, hogy a műfaj megszületése óta hagyományosan a nők számítanak „regényolvasónak”, minden olvasásszociológiai felmérés, a fentebb idézett Kid.comm-ot is beleértve azt mutatja, hogy a lányok/nők többet olvasnak, ilyen értelemben érthető tehát, hogy a kortárs ifjúsági irodalom szerzői és kiadói is számítanak rájuk. A lányszempont bevitele azonban hatalmas változást jelent, hiszen jó húsz évvel ezelőtt még alapvetően a klasszikus ifjúsági irodalom kalandcentrikus, „világmegváltós”, „civilizálós”, „honfoglalós” olvasmányai voltak kéznél, ahol alig akad női szereplő, ha pedig igen, akkor mellékszereplő és többnyire az áldozat vagy a hősre váró jutalom funkcióját tölti be. A lánynézőpont hangsúlyozása ugyanakkor azzal is jár, hogy bármi legyen a történet fő szála, előtérbe kerülnek az érzelmek, a Nagy Ó keresése és megtalálása körüli bonyodalmak, és fontos szerepet kap az ugyancsak a regényműfaj kezdetei óta létező titokzatos férfi, jelen esetben többnyire a „tutijól” kinéző, rejtélyesen viselkedő, kulcspillantatokban beszéd helyett nagyokat hallgató iskolatárs. A klasszikusokon edzett olvasó persze tudni véli, hogy az történik, amit Szerb Antal mondott a Jane Austen regények kapcsán, hogy „a titokzatos fiatalemberek titokzatossága abból áll, hogy mégsem akarják elvenni az ifjú hölgyet”.

Az elengedhetetlen, de ugyanakkor többnyire meglehetősen sablonosan alakuló szerelmi szál mellett mindkét sorozat erősségét egy ugyancsak korosztályos élmény, a barátságérzés megfogalmazása jelenti. A kamasz- és serdülőkor nagy tétje az identitás kialakítása, ebben pedig döntő fontosságot játszik az elfogadó közösség, a baráti kör.

A *D.A.C.* (*Dirty Angels Club* rövidítése, egyúttal a világgal dacoló kamaszok közérzetének kifejezése) négy lány (Hanna, Zsani, Ági és Ginny) és egy fiú (Ákos) barátságának a története, annak a folyamatnak a krónikája, ahogy az addig alapvetően magányos tizenévesek más segítség híján, mintegy támogatói csoportként megtanulnak segíteni egymáson. Erre elsősorban azért van szükség, mert ezek a gyerekek végtelemül magányosak, látványosan nincs kapcsolatuk a felnőtt világgal. A kamaszkor tipikusan az az időszak az ember életének, amikor nehezen érti meg magát a szüleivel, de itt nem arról van szó, hogy a szülők nem értik meg gyerekeiket, hanem arról, hogy gyakorlatilag nem vesznek részt az életükben, illetve egyszerűen nem vesznek tudomást a problémáikról (pl. Zsani megfelelés-kényszerből fakadó bulimiájáról vagy a lassan érettségihez közeledő Márk diszkalkuliájáról). A narrátor Flóra félárva, a gyász és a bűntudat elől munkába menekülő apja szinte soha nincsen otthon, egy házvezetőnő gondoskodik róla és öccséről. Bár utalás történik arra, hogy „vannak olyan szülők, akiknek olyan jó a viszonyuk a gyerekeikkel, hogy talán még beszélgetnek is velük”, ilyen jeleneteket nem találunk a könyvben. Felnőtt segítséget a felnőtté válás néha emberpróbáló kihívásai közt leginkább Flóra halott anyjától kapnak, az ő lánykori naplóját olvasva, az anyai példát követve születik meg a *D.A.C.* baráti kör, amelynek fő feladata, hogy a tagok minden helyzetben segítsék egymást. A megoldandó feladatok pedig sokszor nem kamaszléptékűek.

Élő, mozgósítható felnőtt segítségnek marad az egyetlen „jőfej” tanár, Johnny bá, aki többnyire remekül felsorolja, milyen nehéz nevelőként beleavatkozni diákjai családi és magánproblémáiba (valóban nehéz), és a házvezetőnő, aki a második *D.A.C.* kötet felénél kilép addigi diszkrétén főzőcskéző szerepköréből, megvigasztalja a zokogó Flórát, beszélgetni kezd vele, és némileg didaktikus hangon elmondja, hogy „nem az számít, mennyi időskorodban adod oda magad valakinek, hanem, hogy igazán szeressen”. Ezzel a gesztussal a házvezetőnő megkapja a „jőfej” minősítést, a

hősnő hisz neki, és remélhetjük, hogy a kissé didaktikus hang az olvasóknak sem tűnik fel.

Mert didaktikus hangvételű, álcázott kiszólásokban nincs hiány, pl. „a netes kapcsolatot az örökkévalóságig tudnak menni, anélkül hogy valódi kapcsolat lenne belőlük. [...] így nem lehet megtudni semmit a másiktól, még akkor se, ha naponta ötször végignyálazod az egész FB-profilját”. Ginny rövid kiképzést tart barátnőjének a koncerten való elővigyázatos viselkedés alapszabályairól: „Piát senkitől nem fogadunk el, és minden üveget mi bontunk ki, vagy végignézzük, ahogy készítik az italunkat. [...] Ha esetleg elsodorna a tömeg, azonnal hívj. A telefonodat tartsd a belső zsebedben, ahogy a pénztárcádat és a kulcsodat is.”

Az *Időfutár* köteteiben a titokzatos körző és még titokzatosabb Sándor bácsi körüli rejtély megoldására, majd a múltba tévedt Hanna jelenbe való visszahozására az egymást hergelő osztálytársak csoportja lesz kénytelen, ha nem is zökkenőmentesen, de hatékonyan együttműködni, megtapasztalva a barátság, a bajtársiasság élményét. Míg a *D.A.C.* a kissé didaktikus kiszólásokkal próbál nevelni és tanítani, az *Időfutár* eddig megjelent három kötete mintha gyorstalpaló tanfolyamot kínálna a 18. század történelméből és kultúrtörténetéből. A történet indulásakor a helyszín a budapesti Sigray Jakab Gimnázium. A névválasztás nem véletlenszerű, a Martinovics-összeesküvés, a szabadkőműves eszmék, Mozart *Varázsfuvolájának* és Kempelen Farkas technikai bravúrjainak vegyítéséből áll össze a rejtély, amelyet a kamasz szereplőknek meg kell fejteniük. A megfejtéshez többnyire a Wikipédiát használják, de magabiztosan kezelnek ennél bonyolultabb internetes alkalmazásokat is. Ez egyfelől megkönnyíti a narráció alakítását, hiszen a szerzőnek nem kell folyton könyvtárba küldenie szereplőit (mint J.K. Rowlingnak a mindentudó Hermione Grangert), ha új információkat akar behozni, elegendő és a legváratlanabb helyzetekben bevethető egy mobiltelefonon érkező Wikipédia adat. A legötletesebb megoldás talán az, amikor egy trükkös alkalmazás segítségével megmagyarázhatatlan múltbeli feliratokat keresgélnek a diákok, hogy a múltba tévedt (elrabolt) Hanna nyomára bukkanjanak, és megtalálják a „Helló, Dalek!” feliratot a budai Várszínház egy 1790-es színlapján. Másfelől nehézségeket is jelent, hiszen a korszakban az átlag magyar tizenévesnél kicsit is jobban tájékozódó olvasó számára bizonyos tények hamarabb válnak ismertté, mint a szereplők számára, ami lélektani regénynél érdekes lehet, de kalandregényben, rejtélyek megfejtése közben már nem. Egy elejtett megjegyzésből (Mozart a *Requiemet* komponálja), amennyiben az olvasó látta Peter Shaffer darabját, vagy akár Milos Forman 1984-es kultuszfilmjét, az *Amadeust* (netán tanult némi zene/kultúrtörténetet) jó ötven oldallal hamarabb tudja, hogy a zseni rövidesen kiesik a történetből, mint ahogy azt a szereplők begugliznák.

Az ifjúsági regények fontos kategóriája az iskolaregény. Nyilván nem minden iskola lehet Roxfort, de minden iskola külön világ saját törvényekkel, tipikus figurákkal és sajátos dinamikával. Minden iskolának megvannak a maga jellegzetes helyszínei, a hozzájuk kapcsolódó iskolai legendákkal (pl. a zombivécé a Sigrayban), és a jellegzetes személyzetük, tanárok, kapusok, konyhásnénik. Ami a tanári kart illeti, alapvetően két típusba tartoznak: szigorú, kifejezetten gonosz „dementorok” (nehéz szabadulni Rowling világától) vagy excentrikus, könnyen átverhető, ostoba figurák.

Az iskola helyszíneként fontos alakítója a cselekménynek, hiszen nemcsak azt teszi lehetővé, hogy a szereplők napi rendszerességgel találkozzanak, konfliktusba kerüljenek egymással, de az egyes konfliktusok megoldásának késleltetésére is kiváló helyszín, hiszen bármikor előfordulhat, hogy a kulcspillantatban a szereplőt kihívják felelni. Mindkét regénysorozat bemutatja az amerikai tinifilmek világából ismert szereplőket, a kemény öklű, jóézésű fiút, a nagyszájú vagányt, a buta és sokszor szívtelen szépségkirálynőt, akinek kötelezően mindig két ostoba barátnője van, a



szorgalmas könyvmoly lány és fiú változatát stb. stb. Az iskolában szigorúbb hierarchia érvényesül, mint egy keleti császárságban, és a közeg zártsága miatt az ütközések is sokkal fájdalmasabbak, mint a külvilágban, ugyanis a közösség szeme elől nem lehet elbújni. A *D.A.C.* nyitófejezete rá is játszik a tinifilmes párhuzamra, kijelölve a teret, amelyben a beilleszkedni nem tudó hősnőnek mozognia kell. „Bármennyire szeretné a világ (és a szüleink) azt hinni, hogy csupán amcsifilmes klisé a középiskolai hierarchia, fel kell hogy világosítsak mindenkit: nem az. Igenis vannak menők és lúzerek, és az még a jobbik eset, ha a két csoport közül valamelyikhez tartozol. Igen, képzeljétek, a lúzerekhez tartozni is jobb, mint sehová. Mert akkor legalább együtt lóghatsz a szintén lúzer barátaiddal, együtt csinálhatjátok a házit, együtt öltözhetek gázul, együtt mehettek szerepjátékozni... na jó, gőzöm sincs, mivel töltik az idejüket a lúzernek kikiáltottak, de egyvalamivel biztos nem: nem gubbasztanak a szobájukban full egyedül filmeket bámulva és popcornt rágcsálva *minden egyes rohadt délutánon*, és nem pörgetik bánatosan a FB-falukat, ahol a jelek szerint *mindenkivel* ezermillió érdekes dolog történik, csak velük nem.”

Mind a *D.A.C.*, mind pedig az *Időfutár* rájátszik a sajátos életkori nyelvhasználatra, és igyekszik bebiztosítani a helyszínt a ma népszerű zenekarok, számok, filmek, celebek nevének, címének gyakori hangsúlyozásával. Fellegi Flóra, illetve a *D.A.C.* netnaplójából például szépen kikövetkeztethető lesz az utókor számára, hogy milyen számokat hallgattak 2013–14-ben a tizenévesek, ha rosszkedvűek voltak, vagy ha éppen dühöngeni akartak. A címek és nevek sorolása kicsit olyanszerű, mint amikor a történelmi regények írói részletezik a címerpajzsok, zászlók mintázatát vagy az akkor divatos báli ruhák szabását: markerek, amelyeknek legfőbb szerepe abban áll, hogy jelzik a megcélzott olvasóközönségnek, a regény világa az ő világa, otthon érezheti magát benne.

Ezek és az időnként kicsit harsánynak tűnő szlenghasználat azonban inkább csak a kamaszvilág díszletét, illúzióját teremti meg. Amiben a *D.A.C.* túl tud lépni ezen, az a szociális témák megjelenítése, a tabuk feszegetése. A fiatalok szexuális élete, evészavarok és családi problémák mellett az első két kötetben megjelenik a drogozás, a kontroll nélküli alkoholfogyasztás és a szexting is.

Az igazi érdeme ennek a sorozatnak az, hogy nem fél felszínre hozni azokat a rázós témákat, amelyeket maguk az érintett korosztály képviselői, illetve ifjúsági kérdésekkel foglalkozó szakemberek már régóta ismernek, de a közbeszéd szintjén általában elintéződnek egy „Nahát, ezek a mai fiatalok!” legyintéssel. Kalapos Éva regénye nem legyint és nem jópofizik, hanem akárcsak kamasz hősei, néha kicsit naivan, néha keresgélve a megfelelő szavakat, de szívszorító bátorsággal megpróbál szembenézni velük, megoldási lehetőségeket, járható utakat keresni. Mivel a sorozat még csak a második kötetnél tart, a drogkérdés tekintetében pedig a második kötet épenséggel tipikus cliffhanger véget ért, így kérdéses, ez a szembenézés milyen sikerrel jár majd, meg tudja-e majd jeleníteni hitelesen, „belülről” ezt a kérdést, vagy megmarad a két lépés távolságot tartó didaktikus kiszólásoknál.

A *D.A.C.*-cal szemben az *Időfutár* témájának, illetve groteszk elemeket, iróniát jellegzetes pesti rétegnyelvvel vegyítő stílusának köszönhetően eleve feltételez egy, a szociális kérdésekkel szemben távolságtartóbb megközelítést. A hangjátékból regénnyé formált történet megőrzi a színadiasságot. A színház a történet során mindvégig fontos szerepet játszik. Az első kötetben Hannáék osztálya előadja a *Varázsfuvola* aktualizált változatát, amelyikben Papageno „melós srác egy baromfifeldolgozóban” és rappel, az Éj királynője pedig olyan, mint Lady Gaga. A második kötetben Hanna a tizennyolcadik századi Bécsben színházi öltöztetőként dolgozik, a harmadik kötetben egyenesen megvalósítják a világ első playback-előadását, ahol a berekedt szólista helyett Hanna lép fel, miközben Maria Callas hangja zeng a telefonjá-



ból. De ugyancsak a színház világát idézi a párbeszéd (sokszor chat vagy skype beszélgetések) hangsúlyos jelenléte a szövegben, a pörgő, gyakran komikus, sőt helyenként groteszk jelenetek. Különösen a *Karnyónészerű*, az egyik főgonoszba szerelmes ausztráliai nagynéni jelenetei idézik a klasszikus komédiák vagy opera buffák hangulatát.

Függetlenül attól, hogy tér és idő dimenzióinak bonyolult összefüggéseit kell megoldaniuk, vagy azt, hogy miképpen segítsen az ember bajban levő szerettein, a szereplők rengeteget mozognak, kommunikálnak a virtuális térben. Gyakorlatilag állandóan valamilyen internetes alkalmazásra csatlakozva léteznek, éjszaka is bármikor pittyenhet az okostelefon, (az *Időfutár* harmadik részében egyenesen házilag barkácsolt, nyállal működő féreglyuktelefon). A szakítás pedig nagyjából úgy néz ki, hogy az ember könnyeivel küszködve törli a nemkívánatos személyt az ismerősei közül. De ez csak a felszín, díszlet, és mint fentebb jeleztem, helyenként a narráció alakítását segítő tényező. Mert ezek a regények nem csupán tipikus, korosztályi problémákról beszélnek, hanem végső soron arról, hogyan találhat és őrizhet meg az ember önmaga számára élhető helyet a világban. Ez a kérdés pedig ugyan a kamaszkorban merül fel először, de később is újra meg újra megoldásra vár.

Nem fogok tehát csodálkozni, ha *D.A.C.*-ot vagy *Időfutárt* olvasó felnőttet látok a buszon.

#### ■ JEGYZETEK

1. Kid.Comm 2 kutatási eredmények – a 8-14 éves gyerekek médiahasználati szokásai. [http://mediatorveny.hu/dokumentum/293/KidComm2\\_tanulmany.pdf](http://mediatorveny.hu/dokumentum/293/KidComm2_tanulmany.pdf) (letöltés dátuma 2014.05.30.)
2. Kalapos Éva: *D.A.C. Egy új élet*. Manó Könyvek Kiadó, Bp., 2013 és *D.A.C. Rázós utakon*, Manó Könyvek Kiadó, Bp., 2014.
3. Gimesi Dóra – Jeli Viktória – Tasnádi István: *Időfutár. A körző titka*. Pozsonyi Pagony, Bp., 2013; Gimesi Dóra – Jeli Viktória – Tasnádi István – Vészits Andrea: *Időfutár. A királynő palástja*. Tilos az Á Könyvek, Bp., 2013; Gimesi Dóra – Jeli Viktória – Tasnádi István – Vészits Andrea: *Időfutár. A próbák palotája*. Tilos az Á Könyvek, Bp., 2014.



SZIKSZAI MÁRIA

# KÖZÖSSÉGEK, KAMASZOK, KOLOSTOROK

## A fiatalkori elvonulás kulturális gyakorlatáról

■ Egy régi, poros irattartó dosszié tartalmazza annak a tíz apácának az életrajzi feljegyzéseit, akiknek a szövegei közül néhány a vizsgálatom tárgyát képezi. A dossziét egy plébániához tartozó padlás-helyiségben tárolt iratok között találtam meg. Feltehetően a hetvenes években gyűjtötte össze az önéletrajzi szövegeket az akkori plébános.<sup>1</sup> Az életrajzokat egy kivételével kézzel írták, egyes szám első személyben, ezért joggal feltételezzük, hogy maguk a nővérek voltak a szerzők. Van közöttük alig egyoldalas, és van 16 lapos kis füzetnyi terjedelmű is. A lapokra írt életrajzokat négybe hajtva borítékba tették, a borítékra idegen kézzel írták föl az életrajzíró nevét. Ezenkívül különféle feljegyzések vannak az irattartóban, többnyire kisebb lapocskákra kézzel írt kimutatások, amelyeket az akkori plébános készíthetett, és a nővérekkel kapcsolatos rövid életrajzi adatokat tartalmazák: neve, melyik rendbe és mikor lépett be, mikor tett fogadalmat, mikor tett örökfogadalmat, olykor a születési adatok és az elhalálozás időpontja is megjelenne.

Az életrajzok összegyűjtésének ötlete egy valamikori ünnepi eseményhez köthető. A helyi templom alapításának kerek évfordulójára készült ugyanis a falu a hetvenes évek második felében, és ez alkalomból a plébános a Historia Domus számos oldalát kitevő beszámolóban igyekezett összefoglalni mindazt, amit a falu múltjáról és jelenéről nézete szerint tudni érdemes. Közéjük tartozott a helyben született apácákra vonatkozó pár oldalnyi információ. Néhány apáca esetében fényképet is sikerült beszereznie, és ezeket beragasztotta a Historia Domus lapjaira. Ezek köré kézzel



...a serdülőkorban levő fiatalok nagyon nagy százaléká lázadási formákat keres, miközben önmagát, önmaga helyét keresi a világban. Ezen lázadási formák egyike a korábbi környezettől való eltávolodás, például a hazulról való megszökés is.

írta a szöveges információkat. Az 1917–1980 közötti időszakban zárdába vonult helyi nők adatait, fényképeit gyűjtötte össze. Feltehetően ekkor gyűjtötte össze a nővérek önéletrajzeit is, amelyeket ebbe az irattartó dossziéba helyezett el és külön tárolt.

Nem ismerjük a pontos felkérést, nem tudjuk azt, hogy egészen pontosan mit kértek a nővérektől. Mivel mindenik szöveg címként ezt jelzi, elképzelhető, hogy a kérdésben elhangzott az önéletrajz szó is. Elképzelem, hogy ezt szóban részletezte is a felkérés megfogalmazója, azaz elmondta, hogy mit tartalmazzon a szöveg. Ám csak az maradt meg, ami ennek nyomán született: a szövegek, azaz mindaz, amiről az adott nővér úgy ítélte meg, hogy beletartozik ebbe a műfajba. Meglepő módon néhány esetben egészen rövid összefoglaló született, ám a szövegek olykor céloznak arra, hogy érdekesnek/érdemesnek találták volna bővebben is elmesélni az érintett időszakot. Utólag olvasva mindezt igencsak sajnálhatjuk, hogy erre nem került sor. Akik szívesen elmondták volna, azokat én szívesen meghallgattam volna, de időben nem találkozott ez a két kívánság. Csak néhány fotó és pár rövid szöveg maradt, amiből megkísérelhetjük megtudni, hogy minek örültek, miben reménykedtek, mi után vagyakoztak ezek a nők. Kissé beleborzong az ember, amikor lapozgatja ezeket a megsárgult lapokat, és megpróbálja megérteni a ma már homályosnak tűnő célozgatásait, utalásait között haladva világukat, értékrendjüket, kultúrájukat.

A továbbiakban arra a két életrajzra térek ki, amelyek a serdülőkorról, az ekkor meghozott döntésekről több adatot tartalmaznak.

Az első szöveg, A. nővér önéletrajza másfél oldalas, kézzel írott szöveg, amely négybe hajtva egy borítékban volt. Szép, olvasható kézírás. A. nővér 1907-ben született. Öten voltak testvérek. A leírás jelentős része szól arról, hogy miért és hogyan lett apáca. Azt írja, már kiskorától kezdve szeretett imádkozni, és mondogatta az édesanyjának, hogy ő zárdába megy. „Az asszonyok is mindég mondták, hogy milyen imádságos vagyok.”<sup>2</sup>

Iskolai tanulmányairól keveset ír: hat osztályt járt, ám három télen járt ismétlőt, heti háromszor. Nem világos, hogy ez közelebből mit jelentett, nem részletezi az ismétlés okát sem.

A továbbiakban arról beszél, hogy nagylány korában nagyon szeretett bálba járni és ott táncolni. Az ezt részletező mondat második felében megfogalmazott gondolatával azonban már cáfolja is a korábbi gondolatot: „Telt mult az idő míg nagyobb lány lettem, táncolni szerettem, minden bálba ott voltam, de csak azért mentem, hogy ne tudja senki, hogy én a zárdába akarok menni. Édesanyámék nem is akartak hallani róla, még mielőtt a zárdába mentem felvételt kérni, azelőtt egy pár nappal is a bálba voltam. Úgy titokba tartottam hogy ne tudja senki.”<sup>3</sup> A mondat első része kijelentő: táncolni szeretett. A folytatásban mintha helyesbítene, és gyorsan hozzáteszi, hogy valójában csak úgy tett, mintha szeretne táncolni, hogy meg ne sejtsek, hogy ő zárdába készül. A szülők ugyanis ebben az időben már hallani sem akarnak a zárdáról, hanem férjhez akarják adni, és szép ruhákat vásárolnak a lányuknak, hogy meggyőzzék. Végül 1927-ben mégis zárdába vonult, bár elmondja, hogy édesanyja a vonaton végig sírt, amíg odautaztak. Ő ekkor húszéves volt. Három év múlva, 1930-ban tett fogadalmat.

Felnőtt korában nagyon sokat betegeskedett. A noviciátus idején attól félt, hogy betegsége miatt hazaküldik, bár ahogy írja, nagyon szeretett ott lenni. Említi, hogy szövőgyárban, egyházi varrodában és a zárdai ebédlőben is dolgozott. Néha meglátogatta az orvos, és meg is fedtte azért, mert dolgozott, amit a szíve miatt nem lett volna szabad. Később, amikor megerősödött, kihelyezték a szatmári nagykorházba dolgozni, de csak két hónapig bírta a munkát, és utána több mint egy évig pihennie kellett. Innen visszakerült a zárdába, ahol varrással foglalkozott. Utána újra kórházban dolgozott Szigeten négy évig. Itt tifuszt kapott és trombózt, és elmondása sze-

rint olyan beteg volt, hogy megkapta az utolsó kenetet is. Innen hazavitték Szatmárra, írja. Feltehetően a rendházra gondol. Az előző eseményekhez nem társul évszám, itt azonban következik egy: 1944-ben, amikor bevonultak az oroszok, őt hazavitték a testvérei a családi házba. Az önéletrajz főleg az élete első időszakát részletezi, és meglehetősen szűkszavúan ír a továbbiakról. Az utolsó részében arról beszél, hogy szülőfalujában egy helyi családnál lakott húsz évig, de egy éve már, hogy egy öreg hölgygel laknak együtt. Nem világos, hogy milyen okból került ahhoz a családhoz, és milyen minőségben lakott náluk húsz évig. Erre a húsz évre ezt az egy mondatot szánta.

Befejezésül azt írja, hogy regényt lehetne írni az életéből, de ő most csak röviden ír. Az édesanyját említi, aki mindent megtett azért, hogy ő egészséges legyen. A következő mondattal megisméti azt, hogy mennyire szeretett a zárdában lenni, a négy fal között, ahol többször elbeszélgetett „az édes Jézussal”. Mintha erről jutna eszébe, gyorsan megemlíti: az áhítatgyakorlatait éppen úgy végzi, mint a zárdában, kivéve, amikor utazik vagy beteg. És végül az utolsó mondatban hálát ad „az örök Igazságos Istennek” a sok kegyelemért.

A fentiekből világosan kirajzolódik, hogy mélyen vallásos neveltetést kapott az életrajz írója, amelyiknek egyik eleme volt az, hogy kiskorától rendszeres imádkozásra szoktatták. Azt is látjuk, hogy erről mások is tudomást szereztek: elmondja, hogy azok a falubeli asszonyok, akik látták gyerekként imádozni, ezt hangosan meg is jegyezték, és ezáltal elismerték ezt a viselkedést. Eddig tehát úgy tűnik, hogy a felnőttek világa pozitívan értékeli a gyerek viselkedését, és a zárdát mint alkalmas pályát emlegetik a gyerek előtt, aki majd maga is ismételtetni kezdi ezt a lehetséges életutat.

Kissé váratlan ezek után az önéletrajzban a serdülőkori fordulat. Miután leírja, hogy kisgyerekként mennyire *imádságos* volt, és hogy ezért mennyire dicsérték a felnőttek, arról olvasunk, hogy lányként már másfele fordult az érdeklődése, hiszen minden alkalommal, amikor táncolni lehetett, ő ott volt.

Korábban már írtam arról, hogy a húszas években különös módon szeretett ebben a faluban a fiatalság táncolni.<sup>4</sup> Érdemes visszatérni a témához, mert az A. nővér által leírtak éppen arra az időszakra tehetők. 1927-ben vonult be A. nővér apácának, és 1927-ből van az első írásos dokumentum arról, hogy feltűnően elharapóztak a bállok a faluban. Nyilvánvalóan maga a jelenség, nevezetesen az, hogy a fiatalok kirívóan gyakran szerveznek táncos alkalmakat, pár évvel korábban kezdődött. Az egyházi és világi hatóságok csak akkor kezdtek el foglalkozni vele, levelezni erről egymással, amikor már nem tudták ellenőrizni a jelenséget. A társadalmi jelenségeknek a hatóságok általi írásba foglalása számos esetben csak akkor történik meg, amikor a jelenség kezelhetetlenné válik számukra.

A Historia Domus oldalain először 1927-ben jelenik meg egy bejegyzés, amely szerint a fiatal legények a szüleiktől lopott búza árából táncos mulatságokat szerveztek. Előbb csak egy rövid bejegyzés készül egy esetről, amely akár fiatalok csínytevésének is tűnhet: „Az a rossz szokás kapott lábra, hogy a legények a szüleiktől lopott búza árából rendezgettek táncokat [...] pár szülői értekezlet és egy sorozatos templomi beszéd elejét vette egyelőre a bajnak.”<sup>5</sup> Akkor még úgy vélték, hogy az a néhány szülői értekezlet és templomi beszéd megoldja a problémát, ám ez nem így történt. A következő két-három évben az esperes, majd a püspök is értesül a szövegekben „táncőrületnek” is nevezett jelenségről. Ezt onnan tudjuk, hogy mind a köztük zajló levelezés, mind az egyháztanácsi jegyzőkönyvek érintik a témát.

A kerületi esperes 1928. július 19-i levelében ez áll a táncmulatságokról: „A táncmánia ellen a fősolgabírósnál lehetne lépéseket tenni, hogy ne adjon mindég engedélyt és korai zárórát tűzzön ki.”<sup>6</sup> A levelet a helyi plébánosnak küldte.

1929. október 13-án tartott gyűlésén a egyháztanács is „az elharapózódott táncőrület megakadályozásáról” beszélt. Jegyzőkönyvbe vették, hogy az úgynevezett céhbálokat ezentúl meg kívánják akadályozni. Ezt a jegyzőkönyvet a káptalani helynök november 7-én hagyta jóvá. Azonban igencsak nyugtalaníthatta a kérdés a helynököt, mert még ugyanazon a napon más ügyben írt levelének a végén újabb megjegyzést tett a túlságosan sok táncmulatságról. Végül, hogy hangsúlyosabbá tegye aggodalmát, ugyancsak ezen a napon ír egy következő, immár háromoldalas levelet is a témával kapcsolatban, amelyben javasolja a plébánosnak, hogy kérje a főszolgabíró, „a mulatságokra ne adjon engedélyt, mielőtt ntdőségedet meg nem kérdezné”.<sup>7</sup>

Egy év múlva, 1930. november 21-én újra a táncos alkalmakról értekezik az egyháztanács. Ez alkalommal levelet írnak a falu világi előljáróihoz, és kéri a táncmulatságok betiltását. A levél részletesen taglalja az egyháztanácsnak a táncról vallott nézeteit, és azt kéri a falu vezetőitől, hogy az egyházi vezetőket vonják be a bálok engedélyezésével kapcsolatos döntéseik meghozatalába. Konkrétumot javasolnak: évi 2–3 táncos mulatság az, amit elfogadhatónak tartanak, és ezek is kizárólag az egyháztanácsi tagok jelenléte és ellenőrzése mellett történhetnek volna. Azt is felróják a világi vezetőknek, hogy a vasárnapi mise ideje alatt a kocsmák nyitva tartanak, ami lehetővé teszi, hogy a fiatalság ott tartózkodjon, és ne a misén.<sup>8</sup>

A község világi előljárói levélben válaszoltak a fentiekre. Roppant udvarias hangú levélben fogalmazták meg azt, hogy lehetetlenséget kér tőlük az egyháztanács. A világiak a párválasztási gyakorlatra hivatkoztak, ugyanis szerintük tekintettel kell lenni arra, hogy a fiatal fiúk házasság előtt állnak, és nem lehet megvonni tőlük ezt a szórakozási alkalmat: „nagyon szívesen fogadtuk a hozzánk intézett átiratot, de minek utána ugyan ezeken a fiukon történt meg tavaly is az eset hogy tőlük akartuk megvonni a táncz mulatságot, akik már oljan helyzetben vannak, hogy talán mint fiatal emberek nem is fognak táncolni, mert minden nap nősülés előtt álnak, tehát, ne tessék rossz néven venni, mert ezt nem daczból sem rossz indulatból tesszük – mert hosszú vitás kérdés után és át vizsgálva ezen fiatalok eszmélyét hogy ezek mindent el fognak követni, esetleg kerülő utakon is be fogják szerezni a táncz engedélyt és végre hosszú vita után azon az állásponton helyezkedtünk, hogy most az egyszer ezeknek a fiuknak megadjuk és a jövőben feltétlenül fogunk alkalmazkodni, hogy mentül kevesebb táncmulatság rendeztessék.”<sup>9</sup>

A világi előljárók részéről egyértelmű a helyzet: nem akarják magukra haragítani az egyházi vezetőket, ezért utalnak arra, hogy a jövőben igyekezni fognak figyelembe venni a kérésüket, de hangsúlyozzák, hogy csakis a világi tanács hatásköreinek fenntartása mellett. Látjuk, hogy levelükben utalnak egy korábbi évi tiltásra is, igazolva azt, hogy korábban is tiltással próbálkoztak fellépni. Ezen levélváltás után megszűnik a táncőrületnek nevezett jelenség kapcsán folytatott hivatalos levelezés.

Kérdés marad, hogy vajon ennek mi lehetett az oka: vajon az, hogy a továbbiakban olyan számban állították ki a báli engedélyeket a világi hatóságok, hogy azok az egyházi hatóságok szerint sem veszélyeztették az erkölcsöket, vagy arra kell gondolnunk, hogy a történelmi fordulatok okán magától elcsitul a táncos kedv a faluban. Ám azáltal, hogy az eseménysorról leveleztek a hatóságok, megtudtunk egy keveset a helyi serdülőkorú fiatalok életviteléről és a felnőttekkel történő összetűzéseiről is.

Egyik táncos kedvű résztvevőről azóta már biztosan tudjuk, hogy még a vita elkezdődése idején meghozta a maga döntését: apáca lett. Önéletrajzában a gyerekkori *imádságosság* említésénél világos, hogy a szocializáció során a felnőttektől hallott a gyerek a zárdáról, ezért kérdés az, hogy később miért éppen a szülők ellenzik, hogy a gyerekek ezt az utat válassza.

A táncos mulatságokban feltehetően a falu fiataljai mind részt vettek. Látva azt, hogy lányok lelkesen részt vesz ezeken a táncalkalmakon, talán a szülők számára is



elhamarkodottnak tűnhetett azon korábbi tervük, hogy zárdába küldik a lányukat. Szembesülvén a lányuk ilyen irányú érdeklődésével, megpróbálhatták lebeszélni őt a zárdába vonulásról és inkább azt ajánlani neki, hogy menjen férjhez. Az önéletrajz további mondatai is erre utalnak: a szülők azért ellenezték a zárdába vonulását, mert félték attól, hogy nem fogja szeretni, és keseregve tölti majd az életét. Végül nem sikerült meggyőzniük, és a lány a zárdát választotta.

Nem lehet nem észrevenni, hogy lányuk döntése egybeesik azzal a pillanattal, amikor az egyházi hatóságok szerint a táncórületnek nevezett jelenség kezelhetetlené vált, és kezdtek nyilvánosan fellépni ellene szülői értekezletek és templomi beszédek útján.

A szülők zárdába vonulása után is aggodalommal követték lányuk életének alakulását, erre utal az a megjegyzés, hogy az édesanya látogatásakor mindig elsőként azt ismételte a lány, hogy szereti a zárdában. Akár feltűnő is lehet ez az igyekezete, amellyel a szülő minden gyanakvását el akarja altatni. Végezetül a fenti történetből még egy aspektust érdemes kiemelni: a leírtakból úgy tűnik, hogy egy fiatal nő előtt két lehetséges út volt abban a közösségben, abban a pillanatban: vagy férjhez lehetett menni, vagy zárdába.

M. nővér kézzel írt önéletrajza egy vékony matematikafüzetben található. A füzet külső borítóján szerepel a nővér polgári neve kézzel írva, fölötte más színű tollal, de ugyanazzal a kézírással ez: *Jegyzet füzet*. A füzet első oldala üres, a második oldalon középen szerepel az első sorban, középen, címként az, hogy Önéletrajz, és a dátum: 1971. IV. 16, a szerző kézírásával.

M. nővér 1929-ben született, szüleinek nyolc gyermekük volt. M. nővér a negyedik volt, hasonló nevű idősebb lányuk időközben elhunyt.

Az önéletrajz első részében elmondja, hogy már kiskorától készült erre az életformára: már 3-4 évesen azt mondta a felnőttek kérdésére, hogy apáca lesz. Ez egy kérdezz-felelek típusú gyerekek közötti játék keretében is így zajlott. Egy fiú rokona mondogatta játék közben, hogy „M. apáca lesz, én meg pap.” Hozzáteszi, hogy a rokon fiúcska ekkor még nem is tudott jól beszélni. További fontos eseményként írja, hogy 1936-ban volt elsőáldozó. Ekkor 7 éves volt.

A következő rész érdekes, ugyanis itt kapunk választ arra, miként jutott el a faluba az apácákhoz való csatlakozás lehetőségének híre. Ezt írja: „1942 telén a Budapesti Szent Ferenc lányai megkérték levelükben egyházközségünk plébánosát, hogy hirdesse ki a templomba, aki Ferences nővérek zárdájába akar menni Pestre lassan készülődjön, mert nyár elején el jönnek értük.”

Ez volt a fordulat az életében. Így ír: „Nekem óriásit dobbant a szívem mikor ezt a hirdetést halottam. Csordultig teli lett a szívem az örömtől. Egy óriási fordulatot éreztem akkor az életembe. Én akkor 6-dik elemista voltam. Most már biztosan tudtam, hogy vágyam teljesül.” Tizenhárom éves volt ekkor.

Semmit nem tudunk meg arról, hogy a szülei mit szóltak mindehhez, és arról sem, hogy a családban korábban beszéltek-e erről. Az utazásról sem ír, a következő mondatokkal már azt az elragadtatott pillanatot eleveníti fel, amikor Budapesten belépett a zárdá kapuján: „Nem is felejttem el soha azt az éjszakát mikor beléptünk a gyönyörű szép Ferences nővérek anyaházába. Bennem mindég az a tudat élt, hogy a zárdá kapuin belül szentek laknak.”

Ezek után egy olyan eseményt mesél el, amelyre a zárdába kerülése után nem sokkal kerül sor. Egyik napon a lépcsőskön mentek lefele egyik társával, amikor a lépcső végén áll egyik angyalszobor szárnya letört és lehullt, részben a társára, megsebesítve őt. A gyerekek attól tartottak, hogy őket tartják majd felelősnek, és térden állva kérték bocsánatot a házfőnöktől, de az nem bocsátott meg nekik. Másodszor, majd végül harmadszor is elmentek bocsánatot kérni, míg végül a rendház főnökasszonya



kimondta, hogy ők nem hibáztak. Ez a történet több mint egy oldalnyit foglal el az életrajzból, ezzel mintegy azt jelezve, hogy az eset mélyen megmaradt az emlékei között. Számos oka lehet annak, hogy ennyire élénken emlékszik erre az eseményre. Gyerekként került a zárdába, ahol idegen felnőttek veszik körül. A háznak az otthonától nagyban eltérő rendszabálya volt, ehhez az első időszakban hozzá kellett szokni. Serdülő lányként még nagyobb odafigyelést igényel egy ehhez hasonló váltás, mint a felnőttek részéről. Aztán egy kis faluból került a fővárosba, ami ugyancsak fokozta mindezt. A szöveg ámulatról, csodálatról beszél, de a történetből érezni a stresszt is, amit a mindenáron való megfelelés vágya, az annyira csodált világba való beilleszkedés óhaja válthatott ki.

Az első időszakban a kertészetbe került kisegítőnek. A rendházban töltött öt hónap alatt bérmálkozott, ezt követően átkerült egy fiókházba, és ott portás volt a nővérek lakásán, miközben magánúton tanult tovább. Az év végén az angolkisasszonyok iskolájában vizsgázott. A nővérek, akiknek a társaságában szolgált, betegápolással foglalkoztak, és néha őt is bevitték a kórházba, és megmutatták neki a súlyosabb betegeket. Ezen túlmenően ebből az időszakból a kirándulásokat említi. A vakációkat a nővérek társaságában töltötte, akik olykor kirándulni is elmentek. Lévén ő az egyetlen kiszelölt, ilyenkor magukkal vitték őt is.

1943-ról az írja, hogy bár nagyon zavaros év volt, bombázták a várost, ő újrakezdte a tanulást. Vizsgázni azonban már nem tudott, mert az angolkisasszonyok házát lefoglalták a német katonák, és őt 1944 nyarán hazavitték a szülei. Egészen 1945 őszéig volt otthon, amikor is tizenhat évesen Temesvárra került egy unokahúgával együtt, a Szegény iskolanővérek zárdájába.<sup>10</sup> Az új helyen a takarítást bízták rá. Azt írja, hogy nagyon boldog volt, mert „aba az időbe a jó Isten nem látogatott engem kereszttekkkel – ezt akkor tájt mondani is szoktam nincs semmi keresztm – aba az időbe nem esett semmi nehezemre és társaimba sem láttam meg a hibát, csak az erényt”. A takarítás után mosókonyhai feladatokat kapott pár hónapig, majd a növendékek ruhatárában dolgozott 1949. május végéig. Ekkor átküldték egy öregotthonba, ahol a konyhán segített, és a nagy kertben dolgozó nővéreknek hordta az ételt. Ez azonban csak három hónapig tartott, meséli, mert 1949. augusztus 15-étől „szétszórták a zárda lakóit”. A húszéves fiatal lány ekkor hazament a szüleihez, de mint írja, akárhogy igyekeztek otthon a kedvében járni, ő nem találta fel magát. 1954-ben aztán sekrestyésnek hívta a plébános, és akkor végre jól érezte magát, mert „bent lakni a zárda csendes falai között jó érzés volt”. Úgy tűnik tehát, hogy nem csupán az volt a változás, hogy ellátta a sekrestyési feladatokat, hanem be is költözött a zárdába. Öt év után mégis kikerült a zárdából, ám azt nem részletezi, hogy milyen okból. 1957. január 15-től a lejegyzés idejéig az iskolában vállalt takarítást a továbbra is végzett sekrestyési munkakör mellett. Itt megszakad az elbeszélés, bár a füzetecskéből még maradt majdnem két üres oldal. Az elbeszélő elérkezett az akkori jelen időig, azaz 1957-ig.

Ez a történettöredék életének alakulásáról csak 1957-ig számol tart, és bár további forrásaink lennének hozzá, a témánk okán sem fogom továbbkövetni a történetét.

Érdemes megfigyelni, hogy mennyire korán kezdődött a felnőttek részéről a gyerekek ilyen irányú irányítása, nevelése. Ennyire fiatalkorú gyerekek ugyanis feltehetően nem maguk döntenek erről, hanem azt ismétlik, amit a felnőttektől hallanak. Ez a szöveg is ezt igazolja, amikor megjegyzi: „Pedig én azelőtt nem igen láttam kedves nővéreket.” A többi nővér életrajzi írásából tudjuk, hogy volt még ehhez hasonló példa: a gyerekek kiskoruktól hallották, hogy apácának mennek, és ezzel a gondolattal nőnek fel. Bár egy szóval sem említi a szülők viszonyulását ahhoz, hogy lányuk tizenhárom évesen egy budapesti zárdába ment el, az viszont egyértelmű, hogy nem is álltak az útjába, és onnan csakis a háború miatt vitték haza őt.

A fennmaradt tíz önéletrajzi szöveg közül csak kettőre hivatkoztunk, mivel ezek utalnak részletesebben a fiatalokra. Am a tíz életrajzot látva felmerül a kérdés: vajon miért döntenek úgy a század első évtizedeiben egy adott faluban a falu méretéhez viszonyítva tömegesen fiatal gyermeklányok, hogy zárdába vonulnak? Kereshető-e a válasz a kamaszkorral foglalkozó szakmai leírások által is említett serdülőkori elvágyakozásban, amely a fiatal közössége elhagyására készíti? Talán. Am mind-ezeket túl figyelembe kell venni a szocializációs környezetet is. A gyerekek kiskoruktól rendszeresen jártak templomba, rendszeresen imádkoztak. Több esetben találkoztunk olyan leírással, miszerint kisgyermekek minduntalan hallottak az egyházi intézmény belső világáról, illetve azokról a személyekről, akik az egyházat szolgálják. Ezekhez a személyekhez az adott közösségek a legnagyobb tisztelettel fordultak. A közjük való kerülés privilégiumnak számított. A kislány számára a papi vagy szerzetesi pálya jelenthette ezt, de a kettő közül a papi számított kiemelkedőnek. A kislányok számára a zárdai élet kínálkozott. A felnőttek világának értékrendjét tükrözi az, hogy már a kisgyerekeknek a papi, zárdai életről beszéltek. A beszédmód feltehetőleg nem az életformáról szólt, hiszen a faluban élők maguk is kívülállók voltak, és csak igen kis mértékben ismerhették azt, hanem inkább arról a tiszteletről szólt, amellyel a közösség illette őket.

Egyes élettörténetek nem térnek ki arra, hogy a család hogyan fogadta a fiatal azon döntését, hogy zárdába vonul. Ezt érthetjük úgy is, hogy ez a döntés megfelelt a család elvárásainak, de gondolhatunk arra is, hogy az önéletrajz írója szelekciót végez a megjelenítendő életesemények között, és egyes részeket elhagy.

A harmadik történetünk recens: 2014 februárjában röppent fel a hír a román médiában, hogy a rendőrség keres egy tizenöt éves bukaresti lányt, aki az iskolából nem tért haza. A lányról a szülők elmondták, hogy mélyen vallásos volt, és többször említette, zárdába szeretne menni, ezért a rendőrség az ortodox kolostorokban is keresni kezdte.

Az első napokban a sajtóban egymásnak ellentmondó hírek jelentek meg. Végül a lányt három nappal később egy vonaton találták meg, amikor hazafele utazott, és Bukarestig érvényes jegye volt. Azt is tudni vélték a források, hogy az állomáson egy papi ruhát viselő személy társaságában látták. Az állomás jegyeladója azt állította, hogy ő egy papi ruhás illetőnek adott el jegyet, fiatal lánynak nem. Az első napokban nem volt világos az sem, hogy hol tölthette a lány az előző három éjszakát. Az ortodox egyházi szóvivő többször hangsúlyozta, hogy nem tartózkodott egyik kolostorukban sem. Mégis egyes hírportálok azt írták, hogy egy kolostorba ment el, és ott győzték meg arról, hogy térjen haza. Kézenfekvő volt azt feltételezni, már ott is tudtak arról, hogy országszerte keresik a kislányt. Am a szóvivő kihangsúlyozta azt, hogy csakis 18 éven felülieket fogadnak be a kolostorokba, és a kiskorúakat, akik náluk megjelenének, azonnal átadják a hatóságoknak. Am mégsem így történt, nem értesítették a hatóságokat, hanem két nap után feltették őt egy vonatra. Ezen a vonaton szolgálatot teljesítő jegyellenőr volt az, aki felismerte a keresett fiatalokút, és értesítette a rendőrséget, akik érte mentek, és végül hazakísérték. Később megerősítést nyert az, hogy az első éjszakát a bákói állomáson, a következő kettőt két moldvai kolostorban<sup>11</sup> töltötte a lány. A kolostor képviselőinek elmondása szerint azért nem jelezték jelenlétét a rendőrségnek, mert a lány odaérkezése előtt érdeklődtek náluk. Ők meggyőzték arról, hogy menjen haza, és vonatra tették.

Ezt a történetet azért érdemes itt megemlíteni, mert akárcsak az előző történetek esetében, itt is azt látjuk, hogy egy serdülőkorú fiatalban megfogalmazódik a korábbi életformától való eltávolodás igénye és a kolostor felé fordulás. Tudjuk, hogy a serdülőkorban levő fiatalok nagyon nagy százalékára lázadási formákat keres, miközben önmagát, önmaga helyét keresi a világban. Ezen lázadási formák egyike a koráb-

bi környezettől való eltávolódás, például a hazuról való megszökés is. Megszöknek otthonról, mert nem tudnak alkalmazkodni a környezetükben érvényes szabályokhoz. Az említett lány szülei három éve elváltan éltek, ő fél éve kilencedik osztályos volt, amikor megszökött és zárdába ment. A cikkek azt is említik, hogy nem voltak iskolai barátai, magányos volt, laptopján vallásos képeket tárolt, vallásos oldalakat látogatott. Már két évvel korábban felmerült benne az, hogy zárdába megy, a gyóntatópapja és az édesanyja azonban erről lebeszélte. A számítógépén tárolt adatok, valamint a korábbi évektől érlelődő elhatározása mind-mind arra utal, hogy igen jól ismerhette a lány azt a világot, ahova vágyakozott, és ahova megpróbált eljutni. A kulturális környezete lehetővé tette azt, hogy számos információhoz juthatott a kolostorok világát illetően, és meg is kereste ezeket az információkat. Azon a bizonyos napon a telefonját eladta egy bizományiban, hogy a pénzből vonatjegyet vehessen. Nem zavarta abban a pillanatban annak a lehetősége, hogy ezzel megszűnik az állandó kapcsolata a családjával, hiszen éppen ez volt a célja: eltávolodni.

A század első évtizedeiben a zárdába vonulás döntését már egészen fiatalon meghozhatta a jövődöbéli jelölt és családja, egy kislány akár tizenhárom évesen is kolostorba mehetett. Ma törvényekkel próbálják szabályozni azt az életkort, amelytől kezdődően a zárdák befogadhatják a jelentkezőket, és csak nagykorú jelentkezőt fogadhatnak be. Az első történetben húszévesen vonult zárdába a jelölt, miközben a szülők előbb bátorították, majd elleneztek a lépését. A második történetben még csak tizenhárom éves volt a jelölt a bevonulása pillanatában, és szilárd elhatározásáról ír, és bár a szülők álláspontja nem ismert, annyit megtudunk, hogy nem akadályozták meg ebben a lányukat. A harmadik történetben, 87 évvel az első történet után a fiatal zárdába vonuló lány tizenöt éves, amikor sikertelen kísérlete után hazavitték a szüleihez.

Az első történet, bár a kései visszatekintés nyugalomban íródott, érezhetően feszült eseménysorozatról számol be. A lánygyermek, aki táncolni jár, a szülők, akik korábbi meggyőződésük ellenére immár ennek megfelelően akarják egyengetni az életét, a lányuk, aki ennek ellenére el akar menni a zárdába. A második történet ehhez képest nem szól feszültségekről, főként a lelki örömet hangsúlyozza, amelynek gyerekként részese volt a zárdába vonulás során. A harmadik történet inkább szól a kamaszkori krízishelyzetről, a saját világával elégedetlen, ezért a világtól elvonulni akaró fiatalról. Az első kettő azonos történelmi időszakból, azonos etnikai és vallási kultúrkörből származik, a harmadik történet recens, és egy másik etnikai és vallási környezetből érkezik, de mindhárom történet a fiatalok kérdéseire adott kulturális válaszokat fogalmazza meg.

#### ■ JEGYZETEK

1. G. V. plébános 1966–1986 között szolgált a faluban.
2. A. nővér önéletrajzi írása. A tanulmányban az idézeteket az eredeti helyesírással adjuk közre.
3. A. nővér önéletrajzi írása.
4. Szikszai Mária: *Szövegek, képek, kultúrák*. Mentor Kiadó, Mvhely, 2010. 42–43.
5. *Historia Domus*, 105.
6. Esperesi levél, 1925. július 19.
7. Egyháztanácsi jegyzőkönyv, 1929. október 13.
8. 1930. november 21-i levél, az egyháztanács képviselőinek aláírásával.
9. 1930. november 25-i levél, az előljárók aláírásával.
10. A temesvári Miasszonyunkról Nevezett Szegény Iskolanővérekre utal.
11. Agapia és Váratec kolostorai.

JANCSIK PÁL

## Szabédi-redivivus

Ahhoz, hogy fájdalmainkról beszélhessünk,  
hozzá kell fordulnunk.

Ahhoz, hogy tévedéseinkre rádöbbenjünk,  
az övéit is meg kell ismernünk.

Ha a múltunkat meg akarják hamisítani,  
ez ellen őt kell segítségül hívnunk.

Ahhoz, hogy disztिंगválni, mélyebben gondolkodni tudjunk,  
őt kell tanulmányoznunk.

Ahhoz, hogy tudjuk, mi a helyes út (pl. a politikában),  
az ő írásait kell olvasnunk.

Ahhoz, hogy lássuk, magyarságunkban mi a valódi érték,  
az ő műveit is ismernünk kell.

Ha másodrendű polgárként kezelnek,  
az ő példája bátorít tiltakozásra.

Ahhoz, hogy társakat találjunk – a többségiek, a más  
nyelvűek között is –,

az ő munkájára, az ő életére és halálára kell rámutatnunk.

Neki kell beszélni helyettünk is,  
ha gyengék, gyarlók vagy gyávák vagyunk.

Neki senki sem tud már ártani,  
ő már csak használni, segíteni tud.

GYÁNI GÁBOR

## A NAGY HÁBORÚ

### Kinek a háborúja?

■ Ami 1914 és 1918 között az európai hadszíntereken végbement, már 1916-ban elnyerte a Nagy Háború elnevezést. S minden bizonnyal 1939 távlatából rögzült (rögzülhetett) vele kapcsolatban az első világháború közhasznú megnevezés. Miben volt Nagy, és egyúttal első a maga nemében ez a harci eseménysor? Elsőként erre a kérdésre keressük a választ.

#### A Nagy Háború: az első totális háború

■ A méretei teszik az első világháborút alkalmassá a fejezet címében foglalt elnevezésre, ami a benne részt vevő államok nagy számából, a mobilizált katonaság létszámából, a harcokhoz igénybe vett eszközök volumenéből és az ehhez rendelkezésre álló gazdasági potenciál korábban ismeretlen nagyságából fakad. S van itt még valami: a háború tér- és időbeli kiterjedtsége.<sup>1</sup> Akadtak már korábban is hosszan elhúzódó háborúk (százéves, harmincéves vagy hétéves háború), egyikükről sem állítható azonban, hogy *folytonosak* lettek volna. Bár az összecsapások időben elhúzódtak, a kortársak tudatában nem feltétlenül keltették egyazon háború képzetét.<sup>2</sup> Nem ez a helyzet a Nagy Háborúval, amely több mint négy éven át *szakadatlanul*, pillanatnyi megállás nélkül zajlott. Az a mód pedig, ahogyan véget ért, szintén ezzel függött össze: a hadviselő felek, főként a katonák (és persze a háterszág is) érzékelhetően belefáradtak a szüntelen háborúskodásba. Sürgősen megválaszolandó kérdés ugyanakkor, hogy mi tette lehetővé és mi kényszerítette ki a csatározások megállás nélküli folytatását. Több, egymással lazán összefüggő felelet adható a kérdésre; mindenekelőtt a hadviselő felek állhatatossága rejlett a dolog mélyén. Ez szükséges, azonban nem elegendő feltétele a Nagy Háború folytonosságának. Tény viszont, és ez az állhatatosság mondhatni biztos jele, hogy

akként ért véget – legalábbis Németország számára – az első világháború, hogy nem érte döntő vereség a vesztes fél hadseregét. A német csapatok nem futamodtak meg az ellenség elől, sőt ellenséges országban tartózkodva érte őket a fegyverszünet híre. 1918 nyarán Párizst még német tüzérség ostromolta, és ugyanekkor Zeppelinek támadták Londont (ez volt Anglia első megtámadtatása). Berlint, ezzel szemben, senki sem bombázta, és a német főváros 900 kilométerre volt a frontvonaltól. Amikor 1918. október 4-én a német katonai vezetés arra az elhatározásra jutott, hogy fegyverszünetet kér az antanthatalmaktól, nem a kapituláció érdekében, hanem a védelmi stratégia hátsó szándékával tette ezt. Ludendorff azzal számolt ugyanis, hogy a fegyverszünet leteltével újult erővel támad az ellenségre. Nem vált be azonban a számítása, mert közbeszólt a társadalom, a közhangulat és a politika.<sup>3</sup> Ellenben mégsem keletkezett, nem keletkezhetett olyan kortárs tapasztalat, mely szerint a német hadsereget legyőzte volna az ellenség. Nem csoda ezek után, ha a frontról hazatérő német katonákat lelkesedéssel, ünnepléssel fogadta a háterszág, és valamivel később uralkodott el csupán a társadalmon a vereség érzése. Amit megkönnyített, hogy 1918 késő nyarán és kora őszén általános „európai” életérzés (és közvélemény is) volt már a béke utáni heves sóvárgás, a szüntelen harci állapot beszüntetésének vágya. Ennek tudható be az első látásra meglepő lépés, hogy nyilvánvaló katonai vereség nélkül is kész volt valaki letenni a fegyvert. Ebből is adódik a felszabadságnak az az érzése, ami a vereség nem várt, jóllehet átmeneti következménye. Schivelbusch meglepőnek nevezi, hogy a vereség felett érzett fájdalom és szükség-szerű velejárója, a depresszió egyszer csak örömben csap át. „Ezen átalakulással rendszerint a katonai összeomlást követő belső forradalom jár együtt. A régi rend összeom-

lása, majd pedig a nemzet vereségeért felelőssé tehető bűnbakok keresése a győzelem élményével kecsegtetett. Minél könnyebb volt lázadni és minél nagyobb az új vezetés karizmája, annál nagyobb lett a győzelemittasság is. Egy rövid pillanat erejéig a külső ellenség nem ellenlábás többé, hanem az a szövetséges, akinek segítségével meg lehet végre fosztani hatalmától az előző és most leváltott rendszert. Az általános testvérieség érzésétől eltelve bizalommal tekintenek a tömegek a jövőbe.<sup>4</sup> A pillanatnyi eufória eredménye helyenként (mindenekelőtt Közép- és Kelet-Európában) a forradalom a Nagy Háborút közvetlenül követő években.<sup>5</sup>

Mindez azonban további magyarázatot kíván. Miért (és hogyan) változik át a nemzetközi katonai konfliktus – olykor – polgárháborúvá? Nem utolsósorban azért, mert maguk az európai *nemzeti társadalmak* vívták a Nagy Háborút, és nem a tőlük többékevésbé jól elkülönült hadseregek. A 18. század végi francia forradalom sodrában jött létre a sorozáson alapuló nemzeti, az állam által szorosan kézben tartott modern hadsereg, amely elsőként Napóleon háborúiban próbálta ki az erejét. Egyáltalán nem véletlen a történelmi pillanat: a jogegyenlőség elve érvényesült ezúttal is, mint az élet megannyi más dolgában. A mindenki katonára lehet, sőt, mindenkinek kötelessége is, hogy katonára legyen elve lépett a zsoldos katonaság és a sorkatonaság addigi gyakorlatának helyébe. Az általános hadkötelezettség, amely „társadalmi elfogadottsággal ajándékozta meg a bevonulókat és még új távlatokat is nyitott számukra”,<sup>6</sup> jogi helyzetében mindenki mással azonos polgárként határozta meg a bevonult férfiak státuszát. A kötelezően besorozottak a harcban is polgári erényeket csillogtattak. Könnyen előadhatóak ezek után, és ez történt a Nagy Háborúban is, hogy a lakosság férfi népességének túlnyomó része frontkatonára lesz. A 19. század során Európában lezajló demográfiai átmenet, amely sokszorosára növelte a népesség számát, különösen jó feltételeket teremtett a társadalom militarizálására. Szinte korlátlanul pótolni lehetett ugyanis a meghalt és sebesült katonákat, mert így is kellő számban maradt munkaerő a háterszágban a hadsereg és – egyre csökkenő mértékben – a háterszág élelemmel, főként (hadi)ipari termékekkel való ellátására.

Az első világháború további névuma a harcok okozta iszonyú embervesztés. Soha ennyi ember nem harcolt *folymatosan* a harctereken, és soha ennyi ember nem halt meg *rövid időn belül* harci cselekmények következtében. 1916-ban egyedül csak a verduni csatában – francia oldalon – 500

ezer, német oldalon 400 ezer volt a halottak és sebesültek száma; csupán itt közel egymillió embert vesztett a két hadsereg.<sup>7</sup> „E négy év mérlege ismeretes: körülbelül kilenc-tíz millió halott, csaknem kizárólag kilenc-tíz millió katonára.”<sup>8</sup> 1918 novemberéig Franciaország a maga 40 milliós népességéből egymillió 700 ezer főt vesztett, Németország pedig közel kétfélmillió fős veszteséget könyvelhetett el 70 milliós népességéből. Másként szólva: kilenc besorozott francia közül négy elesett vagy megsebesült. Ehhez közeli, a franciákénál valamivel kisebb veszteségekkel számolhatott a többi hadviselő állam is.<sup>9</sup> Mivel „demokratizálták” a harchoz (a háborús fegyverviseléshez) fűződő jogokat, a háborús halál esélyét is társadalmiasították. „Az első világháború hadseregeinek katonái, szinte csak a főtisztek kivételével, teljes társadalmi keresztmetszeten alkottak.”<sup>10</sup> Ez okból nevezi François Furet az 1914-es háborút a történelem első demokratikus háborújának, amely „a polgárok összességét érinti valamennyi háborús országban, azaz egész Európában”.<sup>11</sup>

Hogyan magyarázható mindez? A tömeges katonahalál fő oka, a korábbiaktól eltérően, nem (csupán) a sebesültek ellátatlansága és/vagy a háborút kísérő (járványos) betegségek nagy gyakorisága. Azon túl, hogy milliós nagyságrendű haderők ténykedtek a frontokon négy éven át szinte megállás nélkül, az irtózatossá emberszűrés döntő részét a haditechnika kivételosen magas fejlettsége, a tömeges emberölés technológiai előrehaladottsága okozta. Ez közvetlenül a tűzfegyverek nyomán kibontakozó haditechnika óriási szerepére irányítja a figyelmet. „A 18. századi »lőporegysúly« óta több százszorosára nőtt mind az egyes katonára, mind pedig az őt támogató géppuska és tüzérség fegyvereinek a tüzereje.”<sup>12</sup> John Keegan esettanulmánya az 1916. július 1-jén kezdődő somme-i csatáról kézzelfoghatóan bizonyítja e megállapítás igazát. A géppuska megjelenéséről szólva a szerző az ölés *indusztrializálását*, hatékonyságának a hihetetlen fokozódását emeli ki. A tüzérségi zárótűz rendszeresítése egyrészt állóháborúra kényszerítette az egymással harcban álló feleket, mert biztos halállal volt egyenlő, ha valaki kimerészkedett a lövészárkok biztonságából; másrészt a zárótűz szolgáltatta is a mozgásban lévő gyalogos alakulatok biztonságát. Amikor azonban a mozgásba lendült katonák kikerültek a zárótűz jelentette biztonsági zónából, a géppuska halált osztó feltétlen hatalmának tették ki magukat.<sup>13</sup>

Nem merülve bele jobban a hadtörténet rejtelmeibe, megállapítható: a Nagy Háború



évekre folyamatos halálgyárrá változtatta a frontvonalakat.

A háború iszonyú véráldozata, a harcok barbarizmusa részint abból is fakadt, hogy a hadviselő felek a teljes győzelmet tűzték célul maguk elé, ennek a katonai doktrínának hódoltak. Nem csupán azzal járultak ehhez hozzá, hogy hajlandók lettek volna az egész férfilakosságot feláldozni hadi céljaik elérése érdekében, hanem azzal is, hogy jóval többet követeltek katonáiktól, mint amennyire azok képesnek bizonyulhattak: a modern hadviselés feltételei között folytonos és évekig tartó harci tevékenységre szorították őket. Mennyire plasztikus és mennyire határtalan vajon az ember alkalmazkodóképessége? Meglehetősen, de nem a végtelenségig. A nyugodt szívvel „piszkosnak” is nevezhető háború elviselhetetlen terhet rakott az egyes emberre. Kérdés: időlegesen mi tette a többség számára mégis elviselhetővé a benne való részvételt? A háborús lelkesedésre mint magyarázóelvre kell első helyen utalni, ami a hadviselő államnak az ágensi szerepét is érinti a világháborús harcokban. Kezdjük ezzel az utóbbi kérdéssel.

Mi volt ténylegesen a Nagy Háború: világháború, európai háború vagy nemzetközi kiterjedésű nemzetek közötti hadi konfliktus? Mindegyik mellett szólnak bizonyos érvek. Világháború volt, amennyiben az Európán kívüli földrészek népei (katonái) szintén kivették belőle a részüket, ideértve az Egyesült Államokat, Ázsiát (India) vagy Ausztráliát. Valójában azonban európai háború volt, amennyiben európai hadszíntéren zajlott, és az európai nagyhatalmak (és a velük szövetséges nem európai népek) katonái között dült a harc. Végül nemzetek, pontosabban szövetségi rendszerekben egyesült modern nemzetállamok közötti küzdelem zajlott 1914 és 1918 között, ahol olykor birodalmak is akadtak (az angol világbirodalom, az Osztrák–Magyar Monarchia, a cári Oroszország). Nem lehet eléggé hangsúlyozni a Nagy Háborúnak ezt az utóbbi jellegadó vonását, különösen, ha a katonai odaadás kérdése merül föl. *Hiszen (az európai) nacionalizmus volt ez alkalommal a meghatározó készítő erő.* A Nagy Háború, ennek megfelelően, a 19. század folyománya és talán a század lezárása is egyúttal, annak a kornak a megnyilvánulása, amely kizárólagosságot teremt a nemzet mint szuverén hatalom *territorializáltságának*.<sup>14</sup> Ha a Nagy Háború egymással rivalizáló szövetségekre tömörülő nemzetállamok konfliktusa volt, akkor minden bizonnyal a nacionalista ethosz mozgatta az eseményeket, ideértve a katonák majdnem töretlen harci kedvét is. Nem a dinasztikus lojalitás (akádnak itt persze

kivételek is, amit az Osztrák–Magyar Monarchia nemzeti kisebbségeit képviselő katonák esete mutat), nem a zsoldos katona mentalitása és nem is csupán az állami kényszersorozás kötelme, hanem a *nemzeti felbuzdulás* hajtóereje tartja fenn az átlagemberek (a frontkatonák) háborús kitartását. A Nagy Háború ékes bizonyíték azt illetően, hogy milyen mélyen átítatta a modern kor (európai) emberét ez időre a nemzeti identitás tudata és érzülete, amiért ölni és meghalni is késznek mutatkozott. „Az, ahogy a kortársak láthatóan megittasulnak a kitörő háborútól, olyan jelenség, amit bizonyosan lehetetlen ésszerű fogalmakkal megragadni.”<sup>15</sup>

Nem áll azonban, hogy a háború teljes négy éve alatt végig lankadatlan lett volna a nacionalista hevület. Tény viszont, hogy: „A Nagy Háború egészen a befejezéséig az egyetértés háborúja maradt.”<sup>16</sup> A harcok kezdete és azok szinte végső kimerültségig való folytatása ugyanakkor azzal a *fenntartott* helyesléssel találkozott, melyet a civilizáció és a barbárság közötti könyörtelen küzdelembe vetett hit táplált.

Meglepő dolog ez, hiszen az egymással viaskodó nemzetek többé-kevésbé *mind* a civilizáció élén álltak, nem választotta el őket egymástól szembeálló civilizációs szakadékok, mint mondjuk a gyarmatosító hatalmakat a gyarmati sorba taszított népektől. A Nagy Háborúban közvetlenül érintett népek ennek ellenére véletlenül fokozták az aszimmetrikus, az egymást egyenlőtlen módon kizáró fogalomalkotást.<sup>17</sup> Nem csupán a mindennapi tudatban vált ez kizárólagossá, az egész nemzet képzelőerejét magával ragadta: a jó és a rossz manicheizmus szerint gondoltak a háború által tagolt európai rendre. „A Franciaország és szövetségesei képviselte univerzalizmus játszotta a jó, mindenki más a rossz szerepét, mely megrentott minden német tevékenységet, minden területen.”<sup>18</sup> Éppígy voltak ezzel a másik oldalon a németek is: két „szemben álló” faj küzdött egymással az ekként rögzült „mélyreprezentációk” sugalmazása szerint, és a küzdelem valódi téjé az volt, hogy ki marad végül – nem csupán biológiai értelemben – életben. A háborúskodást legitímáló, a mindennapi életbe ily módon átültetett szociáldarwinizmust nem vonatkoztatathatjuk el a nacionalizmusba eredetileg is belekódolt xenofóbiától, még ha a háborús ethosz messze került is már a nacionalizmus 19. századi humanista formaváltozatától. A reguláris haderők által elkövetett népiértés, ami szokásszerűen együtt járt a Nagy Háborúval, éppígy a „nép nevében” történt, mint a 20. századi tömegtársadalmak felté-

telei között később végrehajtott megannyi genocídium. Amikor a nép nemzetként teljes egységbe forr, és organikus nemzetállami entitásként gondol magára, egyetlen lépést kell csupán megtenni ahhoz, hogy a „mi, a nép és a nemzet”, valamint a „mások”, az idegenek között feszülő áthidalhatatlan különbséget élet-halálharccá fokozzák.<sup>19</sup> Nem kell hozzá más, mint a háborús uszításra szakosodott állami és hadi propaganda teljes kibontakozása.

Semmiképp sem az első világháború teremtetten meg ezt a légkört, csupán manifeszta a tényt, ami Európa megelőző negyven évében lehetőségként már benne rejtett. Eric J. Hobsbawm értékelése szerint a demokratizálás 19. század végi, 20. század eleji lépései (a politikai jogok kiterjesztése, egyes modern adminisztratív fejlemények, mint a közigazgatási centralizáció és nem utolsósorban az „állampolgár-mobilizáló és befolyásoló állam létrejötte”) tette „a nemzeti vonzerő potenciális befogadását valóságos befogadássá”.<sup>20</sup> Így vált a rasszizmus és a nacionalizmus kapcsolata is egyre szorosabbá, és ez vezetett ahhoz is, hogy megnőtt a nacionalizmus szerepe a nemzetközi kapcsolatok alakulásában, ami „millió éket vert a népek közé, s ezekre tűzték fel az idegeneket elutasító manifeszturnaikat”.<sup>21</sup>

Mindez kellő magyarázatot ad arra nézve, hogy miért képtelenek ma is a történészek globális, transznacionális történeti beszámolóval szolgálni a Nagy Háborúról. Szinte egyedüli kivétel e szabály alól az a frissen napvilágot látott monumentális vállalkozás, amely népes nemzetközi történész szerzőgárda közreműködésével 2300 oldalon taglalja az első világháború szerteragázó történetét.<sup>22</sup> Ugyanakkor máig töretlen a múltbeli nemzeti látószögek „episztemológiai hatalma”, ami megrontja a témáról napjainkban rendezett vagy rendezni kívánt történésztanácskozások légkörét. Az első világháborúval kapcsolatban hosszú időn át érvényesnek tetsző fontos történeti kérdés így szól: ki felel a háború kirobbantásáért. Gyakorta ma is ez a dilemma ugrasztja össze egymással a nemzeti elfogultságaiktól szabadulni képtelen történészeket. A Nagy Háború transznacionális történetírói ábrázolásának a lehetetlenségét latolgató szerzőpáros meg is jegyzi: „Nem lehet a Nagy Háborút európai háborúként elképzelni, ha csupán nemzetileg strukturált fogalmi keretek között fogunk hozzá a dologhoz.”<sup>23</sup>

A transznacionális alapokon álló Nagy Háború-történethez közelebb visz, ha az esemény sor struktúratörténeti vonatkozása-

it kezdjük behatóbban vizsgálni, ami a hadviselő felek partikuláris hadi céljain túl fel tárja a háborúskodás közös vonásait minden táborban. Ezek között előkelő helyen áll az állami intervencionalizmus kérdése, ami a Nagy Háború egyik szembevetülő „eredménye” és annak szüntelen velejárója.

Az 1914-et megelőző évtizedek európai fejlődési tendenciáit a liberalizmus mint doktrína és államvezetési gyakorlat szabta meg. Ennek vetett – legalábbis időlegesen, de bizonyos fokig visszavonhatatlanul – véget a Nagy Háború, amely állami túlhatalmi berendezkedés felé terelte a hadviselő országokat. A fokozott állami beavatkozás – a háború idején – főként a termelőszektort és a közellátást érintette, bár a magánemberi szabadságok is egyre inkább áldozatul estek az állami beavatkozásnak (levélcenzúra).<sup>24</sup> A rendkívüli háborús állapotokkal indokolt állami intervencionalizmus tartós hatással járt a későbbi európai fejleményekre nézve is: megelőlegezte egyfelől a jóléti állam, másfelől a totalitáriánus állami berendezkedés (a bolsevizmus és a fasizmusok) eljövételét. A hadigazdaság prioritása, sőt a gazdaság húzóágazatává válása, valamint a hadi célokra alárendelt társadalompolitika (binnen némi állami szociális gondoskodással) mind olyan újdonság volt, ami követhető, nem egy esetben követendő politikai ideálként hatott a későbbi békeidők számára is.

Nehezen túlbecsülhető töréspont a Nagy Háború, amely lezárta egy korszakot, és megnyitott egy újat. A diszkontinuitás jelentőségét hangsúlyozza Arno J. Mayer is, kijelentve: „1914-ben Európa még sokkal inkább egy bizonyos fajta régi rend volt uralgó eszméivel és értékeivel, amelyek ugyanakkor nem konzervatív, antidemokratikus és hierarchikus eszmék és értékek voltak.”<sup>25</sup> Akként változtatott ezen a Nagy Háború, hogy már a harcok lezárultának másnapján napvilágra kerültek hosszabb távon érezhető következményei. Attól volt más ez a háború, mint az összes múltbeli hadi esemény, hogy a történelem első „totális” háborúja lett belőle.<sup>26</sup> A totális háborúról pedig elmondható, hogy „a technika és a propaganda rabszolgáivá tette az embereket: kétszeresen is megsemmisítette a testeket és a szellemeket”.<sup>27</sup> Ez arra készítet bennünket, hogy oly módon is szemügyre vegyük a Nagy Háború jelenségét, ahogyan az eseményt magát átélő (elszenvedő, megtapasztaló) emberek milliói megtapasztalták, amiként a háború az ő saját külön látószögükből értelmet kapott.

## A Nagy Háború mint tapasztalat és emlékezet

■ Jay Winter és Antoine Prost a Nagy Háború historiográfiájának három szemléleti hullámát különbözteti meg egymástól.<sup>28</sup> Az időben első történeti megközelítést a had- és diplomáciatörténet kizárólagossága jellemezte. A háborús veterán és a Sorbonne nagy tekintélyű professzora, Pierre Renouvin e történetírás vezéralakja, aki már 1925-ben monográfiát tett közé a témáról, és aki 1974-ben bekövetkezett haláláig (szül. 1893) egy személyben megszabta a francia, sőt bizonyos fokig a nemzetközi történész diskurzust az első világháború tekintetében. Az első világháborút – ennek megfelelően – a politika-, diplomácia- és a hadtörténetírás sajátította ki magának, azt sugallva, hogy az események alakítói, cselekvő ágensei kizárólag a vezető politikusokból és hadvezérekből kerültek ki. Szinte teljes homály fedte eközben azokat a tömegeket, amelyek harcoltak, és a halálukkal, a testi-lelki szenvedéseikkel adóztak a történelmi eseményeknek. Ennek a történetírásnak a hatására alakult ki az a kép az első világháborúról, hogy az – mint nemzetek (nemzetállamok) közötti „klasszikus” katonai konfliktus – voltaképpen 19. századi háború volt.<sup>29</sup> „Ez a megközelítés a nemzetet tette meg a történelem központi tényezőjévé. A Nagy Háborút [az e szemléletnek hódoló történészek] olyan történelmi eseményként formálták meg (configured), amelyik befejezte és kiteljesítette a nacionalizmus és a nemzeti egyesülés szándát. Ez képezte szerintük a tizenkilencedik század utolsó háborúját. S amikor ezt sugallták, a nemzet olyan fogalmát vették alapul, melyben magától értetődően a történelem testesül meg. Ha pedig ez így van, akkor ők maguk is diplomaták módjára járhatnak el, barátságos tárgyalásokat folytatva, mint nemzet a nemzettel, hogy felleljk egymás szempontjaiban a kölcsönös kienegesztelődésre alkalmas pontokat, ahogyan 1935-ben és 1951-ben történt német és francia tudósok eszmecseréi során.”<sup>30</sup>

A második világháborút követő, az 1960-as évektől kibontakozó paradigmaváltás nyomán a Nagy Háborút egyszerűen alulnézetből kezdték értékelni. A diplomáciai élet és a hadszíntér eseményei mellett, sőt olykor azok helyett a gazdaság, a társadalom és a nagy embercsoportok háborúval összefüggő históriája kapott tehát kiténtett figyelmet. A közemberek, mindenekelőtt a katonák és a háterszág népének történetét a francia Marc Ferro és az angol A. J. P. Taylor könyvei hatásos módon mutatták be; ez a megközelítés némiképp még

a konvencionális had- és politika (diplomácia)történetírásra is hatott. A kvantitatív, időnként a marxista szemlélettől is befolyásolt Nagy Háború-történetek tragédiaként ábrázolták a múltat, ahol katonák, munkások és civil tömegek voltak a történelem cselekvő alanyai.<sup>31</sup>

Az 1980-as évek végén új szemlélet igénye jelentkezett, amely a háború tapasztalatait és emlékezetét nyilvánította elsődrendű történeti problémává. Norton Cru a két háború között már kezdeményezte e kérdések behatóbb vizsgálatát, a kezdeményezés nem járt azonban túl sok sikerrel.<sup>32</sup> Az antropológiai szemléletmód és a kultúra fogalmi bázisán kibontakozó történetírói érzékenység segítségével a historikusok az identitás és a háború emlékezeti feldolgozásának kérdéseit kezdték feszegetni.<sup>33</sup> A személyes dokumentumok (naplók, levelek, memoárok és fikciók) alapulvételével a háború közrendű ágensei (a katonák, a hozzátartozók) kerültek – újfent – a historikus érdeklődés homlokterébe; ezúttal viszont az esemény emlékezete (a gyász munka és a hivatalos emlékezet) képezi a vizsgálódás tárgyát. Az egyes egyénre fókuszáló történészi megközelítés nagy súlyt helyez a reprezentációk (a vallási, irodalmi, művészi és az egyes kommemoratív aktusok), valamint az érzelmek és attitűdök kérdésére, és emellett figyelemmel kíséri a háború tapasztalati továbbélését, a kollektív emlékezet munkáját is. Itt tartunk ma a Nagy Háború historiográfiájában.

Fordítsuk ezután tekintetünket a jelzett probléma felé. A társadalom- és mentalitás-történeti tematika, a hozzá rendelt konceptuális keret többnyire az egyes katonát helyezi előtérbe: a vele történtek, a benne lejtárszódo (lelki és értelmi) folyamatok leírása és elemzése áll a történészi érdeklődés homlokterében. A fő probléma, ami ezúttal leköti a történész figyelmét, mindenekelőtt a háborús lelkesedés és kitartás, a lojalitás (az engedelmség), továbbá a háborús erőszak és annak az egyes frontkatonára gyakorolt hatása, valamint ennek utóélete. De nem sikkad el eközben a frontélet szociológiájának a kérdése sem, amikor arra keresik a választ, hogy mi hogyan élt tovább a civil életből a háborúban, és mi lépett a helyébe mikroszinten, közvetlen társadalomszervező erő gyanánt. Végül az merül fel külön kutatási problémaként, hogy mire miként emlékezik a Nagy Háborúból a társadalom, az állam és az egyes ember (az a család, amely a háborúban elvesztette fiatal férfi tagjait) részéről.

Az első világháború – totális háborúként – új fejezetet nyitott az eszkalált erőszak történetében. A történészek sokáig

nem szenteltek a problémának különösebb figyelmet, azt mondhatni „sterilizálták”.<sup>34</sup> Pedig az egyéni háborús beszámolók (katonanaplók vagy memoárok és a szépirodalom) telis-tele vannak az ijesztő erőszak és gyászos következményeinek a leírásával. Olyannyira, hogy a történezsben időnként a kétely is felmerül vele kapcsolatban. Stéphane Audoin-Rouzeau és Annette Becker például kijelenti: a háborús erőszokról tanúskodó korabeli személyes beszámolók „egyszerre pótolhatatlan információk és óriási gátlások forrásai”, mert a kortársak és a történész feletti zsarnoksághoz vezetnek. Hiszen, szól a szerzőpáros érve, „a háborús erőszak dolgában a katonák gyakran hajlamosak lényeges elemek elhallgatására”. Jellemző, hogy „mindig a névtelen, vak brutalitás került [beszámolóikban] előtérbe, vagyis egy azonosított felelősség nélküli és éppen ezért felmentő erőszak. A személyközi erőszak ezzel szemben, mely természeténél fogva tartós bűnösséget alapoz meg, a tanúságtételekben alig van jelen, vagy éppenséggel hiányzik is. Amint azt némely, e ponton talán a történészknél kevésbé szemérmes antropológus megjegyezte: a háborúban »elesünk«, de mi nem ölünk.”<sup>35</sup>

Ez igaz, csínján kell azonban bánni ezzel a kifogással. Vitathatatlan tény, hogy a Nagy Háború minden korábbi háborút felülmúlt kivételes erőszakosságával, a harcok okozta emberhalál tömegességével. Ami nem csupán a roppant méretű hadseregek tényéből, hanem a haditechnika fejlettségéből is következett, mely utóbbi sokszorosára növelte az ölés hatékonyságát. S miután a tüzérségi hadviselés túlsúlyba került a kézfegyverekkel és a személyek között lezajló párvialokkal szemben, a harci cselekmények módfelett elszemélytelenedtek: az emberölés ipari-technikai műveletté redukálódott. A gáztámadás ennek igazán kiélezett megnyilvánulása volt, ami azért is sült el olykor visszafelé (amellett, hogy a gázt bevető katonák felé is sodorhatta a szél a veszélyes vegyi anyagot, amit a kezdetleges gázálarc nem hatástalanított), mert anélkül ölhetek a katonák, hogy bármit tenniük kellett volna a dolog érdekében. Ez a tapasztalat könnyen demoralizálta őket. Ilyen körülmények között sem véletlen tehát, ha az ágensi beszámolók szűkölködnek „az én öltem meg valakit” aktusának a megörökítésében; a legtöbb fronthalál ugyanis nem így, hanem távoli, személytelen harci eszközök jóvoltából következett be. Még abban az esetben is, ha kézfegyver okozta a másik fél sebesülését vagy halálát, a halálosztó személy kiléte többnyire még az elkövető előtt sem vált feltétlenül tudottá. Ahogyan egy

élményalapú fikció főhőse mondja: „Egy nagy hadműveletben vettem részt anélkül, hogy láttam volna ellenségeim közül akár egyetlenegynek az arcát.”<sup>36</sup>

John Keegan meggyőzően mutat rá, hogy az első világháborúban tipikus állóháború és a vele együtt járó lövészárkok-hadviselés minimálisra szorította vissza az ellenséges katonák közötti személyes összetűzés lehetőségét, mivel „megváltozott a különböző kategóriájú fegyveres csoportok terepen való találkozásainak spektruma és jellege”.<sup>37</sup> A ló (a lovas haderő) például egész egyszerűen nem harci tényező többé a Nagy Háborúban, a gyalogosokat pedig (a támadókat és a védőket egyaránt) szüntelenül „fogva tartja” a lövészárkokban a heves tüzérségi és géppuskatűz. Ha a katonák olykor mégis elhagyják az árkokat, azonnal szembetalálják magukat a tüzérség gránátosövei és a géppuskások golyóival. S csak amikor a rohamozó katonák sikerrel túljutottak a tűzvonalon (a zárótűz vonalán), hogy a „senki földjén” találják magukat, akkor csaphatnak össze az ellenség gyalogosaival, akik maguk szintén a lövészárkokban gubbasztanak. Nyílt terepen azonban vajmi ritkán vagy soha sem kerül szembe egymással két ellenség katonája.<sup>38</sup>

Ismertek azonban olyan kortárs tanúságtételek is, melyek szerzői nem hallgatnak a frontkatonától a felettesei által elvárt könyörtelen emberölésről sem. Egy példa a számos közül. Az oroszok által ostromlott Przemysl erődjénél harcoló magyar k. u. k. katona visszaemlékezéseiben a századparancsnok szájába adja a következő utasítást. „»Tehát utolsó, szent kötelességünk, hogy az ellenségnek a körülzárt érczgyűrűjét áttörjük. Tehát az oroszokat az éjjel meg fogjuk roharni, és az oroszokat, akik már, ha meg is adják magukat, mind le kell szúrni. Igaz, úgy állítja be emlékezőnk a dolgot, hogy nagyon nem volt a katonáknak ínyére a kiadott parancs „Ekkor, a parancsfelolvasás után, mindjárt búcsút véve Przemysltől, indultunk kifelé, támadni az oroszokat, amire borzalommal gondoltunk már előre is, hogy azt meg lehessen tenni, de itt már Przemyslbe tovább nincs maradásunk.”<sup>39</sup> Nem tudható viszont, hogy az a bizonyos „borzalom”, amivel a katonák előírt teendőikre gondoltak, az akkori tényleges lelkiállapotokra és diszpozíciójukra vagy csupán a bűntudattól is áthatott utólagos emlékezői beállítottságra vet (inkább) fényt.<sup>40</sup>

Mindenesetre a háborús erőszak nyers tényeiről mégis csak az ilyen és hasonló szemérmes tanúságtételekből értesülhet az utókor és a kutató történész egyaránt. Már ez

okból is múlthatatlanul fontos és nélkülözhetetlen forrás a napló vagy memoár, melyek hiányában még csak megközelítően érvényes fogalmat sem alkothatunk magunknak arról, hogy milyen erőszakra vetemedtek a háború hétköznapijaiban az emberölést idővel szokásszerűen teljesítő katonák, és miként hatott mindez rájuk. Milyen más forrás segíthetne ennek konstatálásában, és miért higgyünk inkább a „forráskritikát” gyakorló történészeknek, mint az elsődleges szemtanú vallomásának.<sup>41</sup> Az elengedhetetlen történeti forráskritika aligha gyakorolható ez esetben úgy, mint mondjuk a diplomáciai iratok mérlegelése során, amikor a forrás közléseit össze lehet és össze is kell vetni az ügyben keletkezett párhuzamos és hasonszórú források adataival. Az egyéni, jóllehet tömeges élményeket megszólaltató tanúságtételeknek nincs ehhez fogható tükröződő forráskontextusa. Jogos kétségek is férhetnek ugyan a személyes közlések ténybeliségéhez, be kell azonban látni, hogy nem olyan tények ismeretével ajándékoznak meg bennünket, melyek igazságtartalmát (érvényességét) a bennük foglalt információk *ellenében* is ki lehet több deríteni.

A Nagy Háborúhoz éppúgy hozzátartozik az esemény utóélete, mint annak tényleges históriája. Többértű történetről kell ez alkalommal számot adni, amely ahhoz kapcsolódik, amit Raymond Aron „új harmincéves háborúként” határozott meg. S érinti persze azt is, amit a hivatalos kommemoráció, az állami történelempolitika művelt e téren a két háború között. Itt van végül a társadalmi gyász munka tovább már semmiképp sem halogatható számbavétele is.

Ami az első illeti: Raymond Aron – nem minden szellemi előzmény nélkül – folytonosságot látott az 1914-gyel kezdődő események és az 1945-ben véget ért második világháború eseménysorai között. Carl Schmitt már a két háború között megállapította, a háború nem ért véget az első világháborúval, mert azon nyomban életbe lépett a háború és a béke közötti átmenet állapota. „Ma ténylegesen abnormális köztes helyzet állt elő, amely a háború és a béke között húzódik, és amelyben a kettőt összemosásuk egymással. Ennek három oka van: az első a párizsi békediktátum; a második a Kellogg-paktumnak és a Népszövetségnek a rendszere, amely arra hivatott, hogy a háború utáni időkben elejét vegye az újabb háborúknak, a harmadik pedig a háború eszméjének kiterjesztése a nem katonai (gazdasági, propaganda stb.) tevékenységekre és ellenségeskedésekre. Ezek a békediktátumok a békét valójában »a háború más eszközökkel történő folytatásává« kívánták tenni.”<sup>42</sup>

Így megy át a totális háború folytonos háborúskodásba, amit Aron – a második világháborút követő idők perspektívájából visszatekintve – „új harmincéves háborúnak” titulált. Ezen azt értette, hogy noha a két világháborúnak egymástól különböző okai voltak, és a két Németország is eltérő minőséget képviselt ekkor és akkor, sőt a háború téjei sem éppen ugyanazok, mégis: „Harmincéves háború volt, mivel a háborúnak ez a története a láncreakciókban nyilvánult meg.”<sup>43</sup>

A Nagy Háború hivatalos kommemorációja a háborús emlékművek állításában csúcspontot ért el. Magyarországon (és Németországban szintén) a két háború között emelték a hősök emlékművét, a háború utáni történelempolitikának is a háborús emlékezet volt a fő motorja. A magyar és a német revíziós politika és a civil társadalom emlékező szertartásai szintén a „hiperbolikus háborúra” (Raymond Aron) utaltak, arra a háborúra emlékeztetve a polgárokat, amely több problémát szült, mint amennyit végül megoldott (egyebek közt Trianon lett belőle).

A számtalan monumentum a tragikus múlt nyilvános és közösségi emlékezetét volt hivatott őrizni: ilyen emlékművekből hamarosan minden magyar helységben állt legalább egy. Nem véletlenül, hiszen már a háborús magyar kormány előírta (1917:VIII. tc.), hogy minden község (város) méltó módon örökítse meg azok nevét, akik a háborúban feláldozták az életüket a hazáért. Merőben új fejlemény ugyanakkor a *néven nevezett* katonahalottakra való emlékezésnek ez a gyakorlata, amely úgy indult, hogy a brit Vörös Kereszt 1915 januárjában szorgalmazta, kutassanak fel és a személyében azonosítsanak, majd temessenek el minden, a harcra elerlett angol katonát.<sup>44</sup>

Ami Magyarországot illeti, az első világháborús hőskultusznak szentelt első monumentumot 1917-ben Hatvanban állították fel. Az ezt követő két évtizedben közel 1100 első világháborús hősi emlékművet avattak szerte az országban. Kovács Ákos adatai szerint 1914-től az 1990-es évek elejéig kétezer-nél is több szobrot, emléktáblát, különböző alkalmi építményt emeltek az országban az első világháborús halottak emlékére.<sup>45</sup>

Így jutunk el végül az egyén (a kiscsoport, a család) szintjére, ahol a háborús múlt kínzó emléke gyászmunkaként él tovább. Sajnálatosan keveset tudunk az utóbiról, annyit azonban megállapíthatunk vele kapcsolatban, hogy több síkon is kifejthette a hatását: a traumatizált személyes emlékezés mellett a „gyászközösség” intézményes formái szintén ez irányban hatottak.<sup>46</sup> Amíg az előbbi a szubjektum belső világához tartozik, addig az utóbbi a helyi kiskö-

zösségek, a civil társadalom keretei között tölt be integráló szerepet; ezt rendszerint a veterán egyesületek működtetik.

A téma elsőrendű forrásai a kortársak ritka tanúvallomásai és még inkább a szépirodalom. Egy paraszti visszaemlékezésből idézek. „Szegény Etelnek nagy volt a bánata. Nem csak a férje esett el, hanem Józsi testvére is 1917-ben légnyomás áldozata lett. Már tudta, hogy nem élnek, de mikor látta, hogy mások hazajöttek, azok meg, akiket ő legjobban szeretett, elvesztek, nem győzte siratni őket. Hányszor áztatták vizesre párnáját álmatlan éjjeleken át fájdalmas könnyei és sóra a keserű özvegyi kenyeret. Hiába volt minden szép szó, az ő fájó szívét nem lehetett megvigasztalni.”<sup>47</sup> A következő idézet egy első világháborús hadiözvegy emlékezéseiből való. „Nekem nem volt más választásom, mint az, hogy ott maradjak az apósoméknál és segítsek nekik a gazdálkodásban. Most már összekötött bennünket a közös gyász és a csöppség. Négy évig éltünk együtt.”<sup>48</sup> Hadd szólaltassam meg végül egy frontot járt katona elküldetlen levelét, ahol a levélíró ezúttal az özvegy bánatról fantáziál. „Egyszer csak elmaradnak az oly kedves lapok, eltelik egy hónap, el kettő, de az eltűnt még mindig nem ad semmi életjelt magáról. Nem is adhat szegény! Hisz már régen a boldogok almát alusza. A szegény asszony már nem sír, úgyis minden hiába. Csak az elmúlt emlékek visszaidézésekor fáj még neki ilyenkor, visszagondol arra a boldog tavaszra, amikor még az övének mondhatta azt, aki már többé nem él”.<sup>49</sup>

A nyilvános emlékezés rítusai főként a „gyászközösség” belső kohézióját erősítik. Irodalmi ábrázolást idézve mutatom be egy jellemző megnyilatkozását. A német (bajor) falu veteránegylete által szervezett, szokásos évi emlékezeti szertartásról szól az alábbi fikcionális szövegrészlet. „Mamának rá kellett beszélnie apát, hogy a legközelebbi

vasárnap menjen el a hadiegylettel a templomba, és utána a templomból vonuljon velük a hősi emlékműhöz. Nagypapa előzőleg azt mondta, nagy szegény volna, ha a fia nem venne részt a hadiegylet ötvenéves jubileuma alkalmából rendezett felvonuláson, noha tagja az egyletnek, és világháborús veterán, sőt még rendjelet is visel. 1872 és 1932, ez azért mégsem akármilyen [...] Johan látni akarta apát a vaskereszttel és a kardokkal ékesített bajor érdemkereszttel. [...] Amellett apa még húsas is, mondta nagypapa, és a hadiegylet tagjainak többségét a húsasok adják. Apa azt mondta, a háború óta nem vett részt a 20-as gyalogezred egyetlen találkozásán sem. De mikor most nagypapának tisztelegnek, mondta mama.”<sup>50</sup>

A Nagy Háború nemzeti (nemzetek, nemzetállamok közötti) háborúként kezdődött, és totális háborúként ért véget négy év múlva. Totális háborúként azzal volt egyenértékű, hogy nem (csak) professzionális hadseregek vívták, hanem mondhatni *teljes* (férfi) társadalmak néztek farkasszemet egymással a harctereken. Totális háború volt továbbá a Nagy Háború azért is, mert nem a múltban megszokott dinasztikus hatalmi érdekekből fakadt, hanem a nemzeti nagyhatalmi vetélkedés motiválta kirobbantását. Totális háború továbbá a Nagy Háború azért is, mert a hadviselő országok magasan fejlett ipari államok, melyek a rendelkezésükre álló *teljes* gazdasági, társadalmi és szellemi arzenált mozgósítják a háború könyörtelen végigvitele érdekében; ennek során pedig az ellenség totális megsemmisítését tűzik célul maguk elé. Mindezt szem előtt tartva joggal jegyzi meg Raymond Aron: nem azt kell itt megmagyarázni, hogy miért és miként kerítette hatalmába a háborús láz egy idő múlva egész Európát és közvetve a fél világot, hanem, hogy mi módon kerülhetett el a 19. század ezt a fajta „hiperbolikus” háborút.<sup>51</sup>

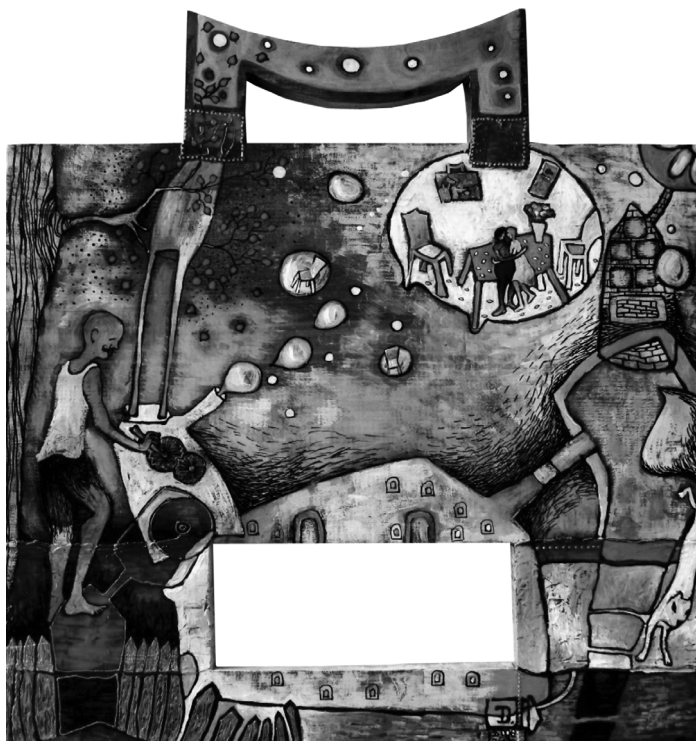
## ■ JEGYZETEK

1. A modern kori háborúk összehasonlító (kvantitatív) megközelítéséhez vö. Melvin Small – J. David Singer: *Patterns in International Warfare, 1816–1865*. Annals of the American Academy of Political and Social Science 391. Collective Violence. September 1970. 145–155.
2. Az 1861 és 1965 között zajló, úgyszintén négy éven át tartó amerikai polgárháború volt a kivétel ez alól, amely azonban egy nem nemzetközi katonai konfliktusra példa.
3. Wolfgang Schivelbusch: *The Culture of Defeat. On National Trauma, Mourning, and Recovery*. Trans. Jefferson Chase. Granta Books, London, 2003. 191–192.
4. Uo. 10–11.
5. Hajdu Tibor: *Katonák, hivatásos tisztek szerepe a magyar és az orosz forradalmakban (1917–1921)*. Történelmi Szemle 2009. 4. sz. 519–539.
6. John Keegan: *A hadviselés története*. Ford. Bart István. Corvina, Bp., 2002. 350.
7. Uo. 353. Más források szerint a két ország itteni embervesztése ezt a számot is meghaladta. Béla K. Király: *Total War and Peacemaking*. In: Béla K. Király – Peter Pastor – Ivan Sanders, eds.: *Essays on World War I. Total War and Peacemaking. A Case Study on Trianon*. Social Science Monographs. Brooklyn College Press, New York, 1982. 18. A szerző Melvin Small és J. David Spring adatait idézi.
8. Stéphane Audoin-Rouzeau – Annette Becker: *1914–1918, az újrajt háború*. L'Harmattan-Atelier, Bp., 2006. 26.



9. John Keegan: i. m. 357; Stéphane Audoin-Rouzeau – Annette Becker: i. m. 26.
10. John Keegan: i. m. 357.
11. François Furet: *Egy illúzió múltja. Esszé a 20. század kommunista ideológiájáról*. Európa, Bp., 2000. 67.
12. John Keegan: i. m. 354. Lásd még: Csikány Tamás: *Értelmetlen vérszivattyú. Az első világháború hadművészeti kérdései*. Rubicon 2013. 1. sz. 66–77.
13. John Keegan: *A csata arca. A közkatonák háborúja, 1415–1976*. Agincourt, Waterloo és a Somme. Ford. Körös László. Akadémiai, Bp., 2013. 280, 299–304.
14. Charles S. Maier: *Consigning the Twentieth Century to History: Alternative Narratives for the Modern Era*. American Historical Review 2000. June, 814.
15. Stéphane Audoin-Rouzeau – Annette Becker: i. m. 79.
16. Uo. 84.
17. A probléma fogalomtörténeti alapvetése: Reinhart Koselleck: *Az aszimmetrikus ellenfogalmak történeti-politikai szemantikája*. In: Uő: *Elmúlt jövő. A történeti idők szemantikája*. Atlantisz, Bp., 2003. 241–298.
18. Stéphane Audoin-Rouzeau – Annette Becker: i. m. 116.
19. Vö. Michael Mann: *A demokrácia sötét oldala. Az etnikai és politikai tisztogatás modern hagyománya*. Regio 2003. 1. sz. különösen 4–20.
20. Eric J. Hobsbawm: *A nacionalizmus kétszáz éve*. Maecenas, Bp., 1997. 139.
21. Uo., 137, 138.
22. Jay Winter, ed.: *The Cambridge History of the First World War*. Cambridge University Press, Cambridge, 2014. vol. I. Global War, 754; vol. II. The State, 786; vol. III. Civil Society, 763.
23. Jay Winter – Antoine Prost: *The Great War in History. Debates and Controversies, 1914 to the Present*. Cambridge University Press, Cambridge, 2005. 198.
24. Magyar vonatkozásban vö. Puskás Julianna: *Adatok a hadigazdálkodás kialakulásához és rendszeréhez Magyarországon az első világháború idején*. Történelmi Szemle 1958. 1–2. sz. 136–151; Bihari Péter: *Lövészárkok a hátszágban. Középosztály, zsidókérdés, antiszemitizmus az első világháború Magyarországon*. Napvilág, Bp., 2008; Bódy Zsombor: *A társadalmi integráció átformálódása az első világháború hatására*. In: Uő: *Az ipari munka társadalmi. Szociális kihívások, liberális és korporatív válaszok Magyarországon a 19. század végétől a második világháborúig*. Argumentum, Bp., 2010. 91–119; Hanák Péter: *Népi levelek az első világháborúból*. In: Uő: *A Kert és a Műhely*. Gondolat, Bp., 1988. különösen 224.
25. Arno J. Mayer: *The Persistence of the Old Regime. Europe to the Great War*. Pantheon Books, New York, 1981. 275.
26. A kifejezés már nem sokkal a háború vége után felbukkant Ernst Jünger egy 1930-ban megjelent írásában. Vö. François Furet: i. m. 95. 30. jegyzet.
27. Uo. 95.
28. Jay Winter – Antoine Prost: i. m. 7–33.
29. Uo. 206.
30. Uo. 200–201.
31. Uo. 15–25, 202–203.
32. Norton Cru, coll.: *Témoins. Essai d'analyse et de critique des souvenirs de combattants édités en français de 1915 à 1928*. Les Étincelles, Paris, 1929.
33. Néhány jellemző példa: Jay Winter: *The Experience of World War One*. Macmillan, London, 1988; Uő: *Sites of Memory, Sites of Mourning. The Great War in European Cultural History*. Cambridge University Press, Cambridge, 1995; George Mosse: *Fallen Soldiers. Reshaping the Memory of the World Wars*. Oxford University Press, New York, 1991; Stéphane Audoin-Rouzeau – Annette Becker: i. m.; Előfutárként említhető: Paul Fussell: *The Great War and Modern Memory*. Oxford University Press, London, 1975; John Keegan: i. m. (A csata arca)
34. Stéphane Audoin-Rouzeau – Annette Becker: i. m. 39.
35. Uo. 41.
36. Ernst Jünger: *Acélvivatarban*. Ford. Csejtei Dezső, Juhász Anikó. Noran Libro, Bp., 2014. 39.
37. John Keegan: i. m. (A csata arca) 29. Az itt elemzett somme-i csatáról szóló életrész fikcionális beszámoló: Ernst Jünger: i. m. 76–147.
38. John Keegan: i. m. (a csata arca) 295–308.
39. Dombi Kiss Imre: *Pokoljárásom*. Szöv. gond., bev., vál. Szei Tibor. Magvető, Bp., 1983. 38.
40. A probléma bővebb kifejtéséhez vö. Gyáni Gábor: *Az első világháború és a paraszti emlékezet*. In: Uő: *Az elveszített múlt. A tapasztalat mint emlékezet és történelem*. Nyitott Könyvműhely, Bp., 2010. 294–303.
41. Vö. Jay Winter – Antoine Prost: i. m. 104.
42. Carl Schmitt: *A háború és az ellenség fogalmak értelmezése*. In: Szabó Márton szerk.: *Az ellenség neve*. Jászóvegy Könyvek, Bp., 1998. 29.
43. Raymond Aron: *The Century of Total War*. Beacon Press, Boston, 1955. 94.
44. Thomas W. Laqueur: *Memory and Naming in the Great War*. In: John R. Gillis, ed.: *Commemorations. The Politics of National Identity*. Princeton University Press, Princeton, N.J., 1994. 152–153.
45. Kovács Ákos: *„Emeljünk emlékszobrot hőseinknek!”* In: Uő szerk.: *Monumentumok az első háborúból*. Corvina, Bp., 1991. 111, 118. A háborús emlékművek stílisis (művészettörténeti) elemzéséhez, a hozzájuk kötött ünnepi cselekmények (rituálék) bemutatásához vö. Kovalovszky Márta: *Kegeletszolgáltatás, valamint Nagy Ildikó: Első világháborús emlékművek. Esemény- és ideológiatörténet*.

- Mindkettő in: Kovács Ákos szerk.: i. m. 91–103. és 125–140. Lásd még Ságvári György: *Tárgyasult emlékezet – emlékművek, múzeumok a nagy háborúról* (2005). In: Szabó Dániel szerk.: *Az első világháború*. Osiris, Bp., 2009. 787–820.
46. A „gyászközösség” fogalma Wintertől ered: Jay Winter: i. m. (1995) 6. A kérdést egészében áttekinti Stéphane Audoin-Rouzeau – Anette Becker: i. m. 137–176.
47. Keskeny Józsefné Kovács Veron: *Életem története*. In: Túriné Cseh Viktória és Keskenyné Kovács Veron: *Csongrádi szegényasszonyok. Két önéletrajzi írás a 30-as évekből*. Tiszatáj – Magvető, Szeged, 1967. 378.
48. Szentí Tibor: *Vér és pezsgő. Harctéri naplók, visszaemlékezések, frontversek, tábori és családi levelek az első világháborúból*. Magvető, Bp., 1988. 349–350.
49. Uo. 357.
50. Martin Walser: *Szökőkút*. Európa, Bp., 2004. 71–73. Az ünnepségtől távol maradni kívánó apa a pacifizmusa okán szegül szembe a háború emlékezetével, a nagypapa – a hadiegyet első zászlóvivője – viszont a háborús emlékezetnek a családon és a tágabb közösségen belüli legfőbb őre.
51. Raymond Aron: i. m. 19. Az első világháborúval kapcsolatban Vilfredo Pareto használta elsőként – a két háború között – a „hiperbolikus háború” kifejezést.



CSATÁDI GÁBOR

# AZ AZONOSSÁG KÖTÉLHÍDJA

## A mese mint az azonosság katharszisa Henrik Ibsen Peer Gyntjében

*Légy hasonló az égen szálló madárhoz, aki a törékeny  
gallyon megpihenve átéli az alatta tátongó mélységet,  
mégis vígan énekel, mert bízik szárnyai erejében.*

VICTOR HUGO

■ Ha a szakadék felett átívelő kötélhídon állunk, egyszersemind sorsközösségre is kerülünk annak magába rántó mélységével. A mélységbe való efféle belekerülés egyben a „mi is ebben a szakadékban vagyunk” azonosságát is jelenti. A felismerés, a megismerés azonosságát.

Ibsen *Peer Gyntje* az identitáskeresés drámája, de egyben a „saját koráról szóló társadalmi dráma, bár nem számítják a társadalmi drámák sorába”.<sup>1</sup> Az individuum önmegtalálásának az örök érvényű, szimbolikus kifejeződését szokták emlegetni vele kapcsolatban, ahol fantáziavilág és valóság realitása feszül egymásnak, mintegy az álomvilágban elvesző individuumnak az alulmaradását az élet tényvilágával szemben, Peer Gynt fantáziálásból, álmokból épített birodalmát veszélyes, kiúttalan mélységként láttatva. Helge Rønning Ibsenről írt monográfiájában megjegyzi, és többször visszatér e gondolathoz, mintegy ezt gondolatot jelölve meg a *Peer Gynt* alapolvasataként is, hogy „az ember nem élhet álmok és fantáziálás nélkül, de kizárólag az álom- és fantáziavilágban sem. A Peer Gynt életéről szóló dráma ezt a kibírhatatlan konfliktust tematizálja. A fantázia a személyiségfejlődés során szétválasztja az örömet és a valóságélményt. Ez a modern egyén szocializációjának egyik központi konfliktusa és a *Peer Gynt* tematikai alapköve.”<sup>2</sup> A *Peer Gynt* pszichoanalitikus olvasata Rønningnál az egész elemzésen végigvonul, mintegy érzékeltetve, hogy a fantázia- és álomvilág kontra realitás dimenzió harmonizálása elmarad, Ásehez és Solvejghez való viszonyát leszámítva Peer kaméleonszemélyiség csupán.<sup>3</sup> Rønning erősen épít arra a lukácsi vonalvezetésre, amiben „ez a harcoss individualizmus adhat csak célt az ember életének; aki bebukolozik szép álmaiba, hogy ne lásson soha velük ellentétet, ellenkezőjét éri el annak, amit akart. Az álmokat csak nehéz küzdelmek közt, kínos lemondások árán lehet igazán végigálmódni, csak a küzdelem adhat realitást nekik. A *Peer Gynt*ben számol le Ibsen végképp fiatalokora lemondó romantikájával. A szép álmokból itt csúnya hazugságok lesznek. A csak álmódó ember belsőleg elzúllik; csak egoista lesz, és nem egyéniség, s csak az egyéniségben egyenlítődhetik ki költészet és valóság.”<sup>4</sup>

A *Peer Gynt*-értelmezésekben csak az individuum megtalálásának a kétségbeesés sikertelen volta csapódik le – elfeledkezve arról és figyelmen kívül hagyva azt (vagy csak zárójel- eshetőségét engedve meg annak, mintha egyébként az nem is lenne elvárható a főhőstől), hogy Peer fantáziálásai, álmodozásai annak a világnak az építőkövei, amelyből mint értelmet adó, koherens egészet a mesét építi fel. Azt a mesét, amely Peernek életében jóval többet jelent, mint az álom és realitás kétszorosításának meghaladása.

Peer meséi, a mesékből kinőni nem akarása az azonosság megelézésére tett kísérletet jelentik. Mert a *Peer Gynt*ben a mese is jóval több ennél, az azonosságban felismert/az azonosság által születő katharsziszé.<sup>5</sup> A *Peer Gynt*ben a mese mintegy a nagy egész drámán belüli mese drámájaként katalizátorként, mint sajátos művészeti forma segíti a ráismerést/felismerést. Mert a mesének, „mint minden nagy művészetnek, külön-külön mondanivalója van minden ember számára, de a különböző életkorokban más és más jelenthet ugyanannak az embernek is. Pillanatnyi érdeklődésének és szükségletének megfelelően a gyermek egyazon mesében sokféle értelmet találhat. Ha lehetősége van rá, vissza-visszatér egy-egy meséhez, és újabb jelentéssel egészítheti ki vagy helyettesítheti a régiakat.”<sup>6</sup> A mese világának és hűs- vér világának az azonossága az, amely mint látni fogjuk, elvezethet Peer értelemtalálá- hoz/értelemfelismeréséhez is.

## A kötélhíd mint a szakadék–mély észlelésének a helye

■ A mese eredendően nem gyermekirodalmi műfaj. Ezt szinte automatikusan elfelejtjük. Ebből eredeztethető számos, már-már hiedelemszámba menő félreértés és a mesével szembeni megannyi irreális elvárás. Legfőképp a mesének az igazságtartalma az, amit össznépihez fogható támadás ér.

A *Peer Gynt* legelső szava Åse szájából Peernek: „Hazudsz!”<sup>7</sup> Minden túlzás nélkül: alaptonus. A Peer mesevilágához/meseesztövésehez való hozzáállás alaptónusa. Tűpontos bemérése annak, hogy aztán a dráma egész folyamán végigérő és azt teljesen átszövő peeri világhoz miképpen is viszonyuljunk. A drámai szituáció megalapozásához és feszítettségének a megtartásához Ibsennek ez a választása tökéletes volt. Egyben persze ezzel a felkiáltással a tökéletes félreértésnek/elértésnek az alapkövetétele is megtörtént. A mese mint irrealitás, kóros és veszedelmes territórium jelenik meg. Cseppet sem meglepő, hisz a *Peer Gynt* tanulmány elején idézett meghatározása – társadalmi dráma – mentséget is ad erre. A modernitás nem tűr meg semmi útjába állót, fantáziába bugyolált, a fejlődés ellenlábásának tekintett idillikusit. Vagy mese, vagy modernség. Viszont a modernség e kényszerítés folytán mintegy táptalajt is teremt a fantáziavilágok burjánzásának, pontosan úgy, mint az immunrendszer védekezését beindító kórokozók jelenléte. Egyben tehát beismerése is annak ez a besorolás, hogy a mese szerepével nem tudunk a *Peer Gynt*ben mit kezdeni, mert azt valami függelékek, integrálhatatlan nyúlványoknak tekintjük, ami csak a dráma homályosságát, kuszaságát képes növelni. Zavaros, nem odaillő. Kellemetlen, mert az értelmünk széttárt karokkal és bambán áll előtte. Röviden, tömören: *Hazudsz!*

Piaget írja, hogy egy nem egészen négyéves kislány egyszer megkérdezte tőle, hogy milyen az elefánt szárnya. Ő erre azt felelte, hogy az elefánt nem tud repülni. De a kislány nem tágtított: „De tud, én láttam.” Mire Piaget azt mondta neki, hogy bizonyára tréfál.<sup>8</sup> „Ez a példa jól mutatja a gyermeki fantázia határait. A kislány nyilvánvalóan valamilyen problémával küszködött, és a tényszerű magyarázattal nem tudott mit kezdeni, mert az nem arra a problémára vonatkozott. Ha Piaget belement volna a játszmába, és arról kezdett volna beszélgetni, hogy hová kellett az elefántnak olyan gyorsan elrepülnie, vagy hogy miféle veszélyek elől próbál menekülni, valószínűleg felszínre kerültek volna a gyermeket izgató kérdések, mert Piaget hajlandónak mutatkozott volna arra, hogy ő is a gyerek módszerével közelítse meg a problémát. Piaget azonban a saját racionális gondolatrendszeréből kiindulva akarta megérteni a gyermek gondolkodásának a működését, míg a kislány a világot próbálta megérteni a maga módján: vagyis a fantáziájában feldolgozva a valóságot, mégpedig az általa látott valóságot.”<sup>9</sup>

Ibsen se áru! csodát. A második felvonás elején, mikor Åse a haegstadi udvarból a menyasszony Ingridet megszöktető Peer fiát keresi, közben a történeteken keseregve a hegyi ösvényen önvallomásszerűen kiszakad belőle:

„Nem hihetetlen, hogy ilyet csinált?  
Épp ő, akinek csak a szája járt!  
Örökké hősködött, hazudozott,  
rendesen egy napot se dolgozott.  
Azt se tudom, hogy sírjak vagy nevessek...  
Minket mindig a bajok tartottak össze...  
Az uram... tudod, elitta az eszét:  
ha részeg volt, hetet-havat összebeszélt,  
csak ehhez értett: mindent elherdálni.  
Mi meg ültünk otthon, én és a kis Peer,  
legjobb volt nem törődni az egésszel...  
Én sose bírtam a sarkamra állni.  
Ki nézne a sorssal farkasszemet,  
jobb szeretjük hessegetni, hiába,  
a kínos gondolatokat, ki pálinkába,  
ki hazugságokba menekül – ahogy lehet.  
Mi meg... a mi menedékünk a mese volt:  
volt azokban királyfi, meg állatok, manók,  
még menyasszonyrablás is... Istenem, de  
ki hitte volna, hogy úgy megmarad benne? (megremegve)  
Huhh, mi sikoltott így? A viziszörny volt?  
Peer! Peer! Sehol... Talán főntről, a dombról...  
(felszalad egy kis magaslatra, és a tavat kémleli, Solvejg családja közelebb jön)  
A nyomát se látom.”

E sorokat javarészt Solvejgnek mondja, de közben értelmezi azt a viszonyt, ami közte, Peer és a mese között van. Jól kontúrozható különbséget tesz az itál általi hetet-havat összebeszélés, a hazugságokba menekedés és a mese menedéke közé. Kinek-kinek, ahogy lehet – mondja. Azaz: semmiképpen sem egy mérlegserpenyőbe helyezhető e három. Sőt inkább a „mi menedékünk” a mese a maga elemeivel, egyfajta viláértelmezés.

Áse itt a lelke mélyén mégis Piaget. Az olyan sorokkal, mint: „Istenem, de ki hitte volna, hogy úgy megmarad benne?” vagy az „Én sosem bírtam a sarkamra állni” kezdetűvel mintegy önmagának is bizonygatja, hogy a mese is csak amolyan bódítóféle, még ha teljesen másként bódít is, mint a pálinka. A racionalitás gondolatmenetével kívánja saját magát megmérni – bár a „Huhh, mi sikoltott így? A viziszörny volt?” igazi gyöngyszeme a freudi elsőlánynak – és közben Peer fia fantáziájában feldolgozott, majd aztán a valóságban is megcselekedett menyasszonyablása előtt értetlenül áll. Gondolhatnánk, hogy lám-lám, már Áse is a Rønning és Lukács által említett fantázia kontra valóság viszony harmonizálására való képzelenséget kéri itt számon Peeren. Ám ne siessünk, jusson eszünkbe Piaget esete a repülő elefántról kérdezősködő kislánnyal. Mert itt most nem az a fontos ez esetben, hogy valami kívülről szemlélve infantilis-e vagy sem. Hanem az, hogy amiként a kislány esetében is fontos, hogy a problémához az ő módszerével közelítsünk, ugyanúgy a menyasszonyszöktetést is Peer módszerével kellene vizsgálnunk. Vagyis Peer az általa látott világot a mese módszerével igyekezett feldolgozni. Mindez infantilizmusnak hat-e vagy sem? Jogos is lehetne akár az így feltett kérdés. Azonban az előbb említett freudi elszólás is önkéntelenül érzékelteti, hogy a mese nem gyermekdedség vs. érett felnőttiség, hanem mindenekelőtt viláértelmezés/világértés kérdése, amelyben az igazi döntőbíró nem lehet sem Ibsen korának, sem a mi korunknak a modernitásmércéje. Mert ez esetben nem a hogyan illik reagálni a problémára kérdése a fontos, hanem a hogyan értünk meg és miként viszonyulunk az adott problémához kérdése az, aminek a felismerése/megélése a hangsúlyos. „Arra a kérdésre, hogy a mese igazat mond-e, nem a tényszerű igazságtartalom szempontjából kell válaszolni, hanem arra kell tekintettel lenni, ami a gyermeket pillanatnyilag legjobban foglalkoztatja, legyen az akár az elvárászlástól való félelem, akár az ödipális rivalizáció.”<sup>10</sup> Meggyőződésem, hogy az effajta mesének tulajdonított szerep éppoly releváns olvasatára világíthat rá a *Peer Gynt*nek, mint az eddigiek.

A mese mindig a képzelet szülötte. Egy képalkotási folyamat részeként, a fantáziából nyer életet. Ez a meglevenedési, belső képalkotói folyamata a fantáziának az elaboráció, amely mind a mesélőben, mind a mesét hallgatóban fontos szerepet játszik, mondhatni, hogy az ilyen belső képalkotási folyamat a mese sajátja, de az elaboráció képessége nélkül más esetekben is gondban lennénk. Hisz akár az olvasottaknak a megértése is gondba ütközne, egész egyszerűen azért, mert képtelenek lennénk a megértéshez elengedhetetlenül szükséges „magunk elé képzelésre”. Az elaboráció nem csupán vizualizációs folyamat, hanem „az emlékezetünkben vagy a tudatalattinkban tárolt információk, érzelmi feszültségek egészséges és eredményes feldolgozása”.<sup>11</sup> Tehát egy olyan pozitív elhárító mechanizmus, amelynek révén képesek leszünk a minket ért traumákat eredményesen hasznosítani, magunkba emelni. A képzelet nem azonos a belső képalkotás játékos fantáziálásával, mert az csupán képzelgés. A képzelet sokkal inkább imagináció. A latin szóban ott van a képmás, arckép, hasonmás, árny, és benne van a képalkotó és a létrehívott kép is, utalva a megalkotott kép valóságalapjára és egyben az illúzió jellegére is. Weöres frappáns megfogalmazásával: „más a képzelet és más a képzelődés, ahogy más a beszéd és más a fecsegés. A képzelődés az élet törvénye szerint működik, és az éhen maradt vágyakat köddel eteti; a képzelet a lét törvénye szerint működik, és amit megteremt, műalkotást, tettet, gondolatot: valódi és igaz.”<sup>12</sup> A képzelet az „olyan, mintha” világát teremti a mesemondóban/mesehallgatóban, ez a megkettőzött világ egyben megkettőzött tudat is, értelemszerűen. Mert a mese egy passzív, nem cselekvő játék, ahol „térben és időben végtelenek a lehetőségek, minden bármikor újrakezdhető, és bármilyen élmény a játék kiindulópontjává válhat. Játék közben a gyermek önmagával lép teremtő kapcsolatban: újraalkotja önmagát”.<sup>13</sup>

A képzelet szülte mese viláértelmezés/önértelmezés. Peer az identitását keresi, de ezt az önmagakeresést csak akkor tudja véghezvinni, ha képes megérteni azt a világot, ami őt körülveszi. A negyedik felvonás hajóútján Peer, aki császárrá lenni vágyik, és a császárságot dédelgeti magában, akkor nem többre vágyik, mint:

„Abból, amennyim van, legfeljebb egy-két napig Lippe-Detmold császára lehetnék.  
De nekem egyben kell az egész!  
Hogy a világot betöltse énem!  
Sir Gynt a csúcson, Sir Gynt a mélyben!”

Azaz a számára most még idegen és érthetetlen világ megismerése, illetve megismerhetőségének a problémás volta jelenti a nehézséget. Peer számára a császárság: a környező világ, a maga bevehetetlen létével. Császárrá lenni: a távolságot legyőzni, vagy ha úgy tetszik, a Peer és a világ között tátongó mélység fölébe kerülni. Peer császárrá válásának a terve, nehézsége egy gyermekkori mesében költődik meg, és ennek a mesének a világában realizálódik.

„Tudjátok, ezt a tervemet  
már rég hordom magamban. Volt egy álmom  
gyerekkoromban: az, hogy magasan  
szállok egy felhőn a tenger felett.  
Palást a vállamon, oldalamon aranykard –  
csak ébredéskor mindig lepottyanom.  
De a céloim mindvégig ez maradt.  
Tudják, barátaim, meg van írva, vagy  
valahol hallottam, az is lehet:  
az egész világot elnyerheted,  
de ha közben elveszted önmagad, annyit ér  
mindez, mint bevert kobakra a babér.  
Így hangzik ez a mondás, vagy így valahogyan,  
és az kétségtelen, hogy mélyebb értelme van...”

Az a momentum lenne itt a feltétlenül fontos és árulkodó, hogy *csak* ébredéskor mindig lepottyanom? Az értelmezést maga Peer adja, éreztetve, hogy a célja mindvégig ez maradt. A mesei kettős tudat jól működik Peernél. Mert tudja, hogy a gyermekkori meséjének a végén és azóta is mindig a hús-vér világban ébred, s hogy ebben a hús-vérségben az álmoknak az egy az egybeni kontinuitása megszakad. Peer értelmet keres a mese által, az álmai megtestesüléséről beszél, a felhőn szálló palástos, aranykardos önmagáról. Peer számára a mese a saját önmegtalálásához segítő út. Itt van a Peer lelkében és értelmében egyszerre zajló drámának a kulcsa.

A mese szerepe: az önmaga értékelésében nyújtott kulcsszerep. Az ébren is a célját követő Peernak a mese az önmaga lényegét jelentő világnak a megélése (ami a mese szimbólumaiban jelent meg számára, és amelynek a határát az ébredéskori lepottyanások jelezték), és egyben a saját önmagaságával való azonosság hordozója is.

Keresetlen bevallása ez Peer részéről annak, hogy a mese a számára leküzdhetetlennek tartott világ leküzdésére tett kísérlet. Tehát nem a realitás elől való menekülés infantilis megnyilvánulása. A mese Peernak a világ megértése érdekében tett felfedezőút. Az önmagság elvesztése vagy megnyerése tehát nem az érett és felnőtt világ realitásainak az előnyben részesítése a mesével szemben.

Ez a mese kontra realitás harc az, ami egyébként kisiklatja az önmagaság kérdésének mozgonyát. Ebben a kettősségben való vergődés az, ami miatt rossz helyre kerül a *Peer Gynt* megértésének és értelmezésének a hangsúlyát adó sín párja. A manóliget Dove Papája világosan summázza ezt:

„Dove Papa: Mi a különbség ember és manó között?  
Peer Gynt: A Különbség? Úgy látom, semmi sem.  
A kismanó harapna, a nagy meg főzne meg,  
ha lenne mersze hozzá... akár az emberek.  
Dove Papa: Van hasonlóság, ez kétségtelen.  
De a reggel nem este, és az este nem reggel,  
valami különbségnek lennie mégiscsak kell!  
Van is, és mindjárt meghallod, miben:  
Ott kinn a napfényes ég alatt  
úgy szokták mondani: »Ember, légy önmagad!«  
Itt, nálunk másképpen beszél a nép:  
itt úgy mondják: »Manó, légy magadnak elég!«”

Helge Rønning szerint a norvég paraszti társadalom szétesésének tanmeséje Dove Papa e tróntermi epizódja, kicsinyített mása mintegy annak a harcnak, amit a hagyományos norvég paraszti (a tulajdonképpeni egész norvég) társadalom és Ibsen korának modernsége vív egymással. Egyfajta leképezés, ahol „az egész nemzeti romantikus ideológiát valóságidegennek és önelégültnek mutatja be, amelynek nincs igazán magja, és nem képes a saját korát adekvát módon értelmezni. A trollok ideológiája – »Légy önmagadnak mindig elég!« – és az ideális elvárás – »Ember, légy önmagad!« – közötti tematikai ellentét az alkalmazkodó liberalizmus álláspontjának a lázadó liberalizmus látomásával való szembeállásra utal, ahol az utóbbi az ideáját mindvégig követő teljes és szabad egyénről szól.”<sup>14</sup>



Bár érvelését megértem, de Rønning hangsúlyelhelyezését nem tudom elfogadni, mert az identitáskeresés, önmeghatározás nem kizárólag a modernség kora által létrehívott probléma, még akkor sem, ha ez a periódusa a történelemnek különös felfokozottságot támasztott is efféle megkerülhetetlen követelésekben az egyénekek szemben.

Az identitáskeresés a mese relációjában sokkal inkább elnyeri a maga szerepét. Gondoljunk az ötödik felvonásban Dove Papa felbukkanására, amikor Peer a Gombóttó számára keres kétségbeesetten igazolást.

„Dove Papa: Amikor te Rondéból elmentél, én  
a füled mögé véstem föl a jelszavamat!  
Peer Gynt: Miféle jelszót?  
Dove Papa: Hát azt a bizonyosat, azt a súlyos szót...  
Peer Gynt: Szót?  
Dove Papa: ...amely eldönti ember vagy, vagy  
manó, amelyik így szól: „Légy elég önmagadnak!”  
Peer Gynt: (megtántorodik) Elég!  
Dove Papa: És te magadévá is tetted  
a jelszót! Bárhol éltél, mindig csak ezt követted!  
Peer Gynt: Én? Peer Gynt?  
Dove Papa: (sír) Ez a hálátlanság, ez fáj nekem, látod!  
Manóként éltél, de ahhoz, hogy vállald is,  
nem volt bátorságod!  
Pedig mindent a mi jelmondatunknak köszönhetél:  
hogy fölvitte a dolgod Isten, hogy gazdag lettél –  
erre beállítasz ide, és még van bőr a képeden  
letagadni, hogy mit köszönhetél a jelszónak, énekelem!”

A mesevilág létjogosultságának ez az elfogadása Peer számára meghatározó. Annak a mese által születő világnak az elfogadásáé, amely által a célját – mint a felhőn szálló, palástos, aranykardos, az élet nehézségeket leküzdő hős – eléri. Mert ez a küzdelem az, ami lényét meghatározza. Ennek a valósággal vívott küzdelemnek és a mesékben testet öltő küzdelmeknek mint azonosságának az elfogadása a peeri önmegaság titka.

Minderről az azonosságról, ami a mese és a mese fölül kibetűzött hús-vér valóság egyezőségét adja, arról Peernek csak ösztönös sejtései vannak. Mert „a mesék csak akkor fejtik ki jótékony externalizáló hatásukat, ha a gyermek nem ébred rá, hogy milyen tudattalan feszültségek ösztönzésére teszi magáévá a mese megoldásait. A mese ott kezdődik, ahol a gyerek épp tart a fejlődésben, és ahonnan, ha elhanyagolják, elutasítják vagy lebecsülik, a mese segítségével nélkül nem tudna továbblépni. Ilyenkor, ha saját gondolkodására támaszkodik, – ami nem azonos a felnőttről racionalitással –, a mese pompás távlatokat nyit meg előtte, és lehetővé teszi számára, hogy legyőzze a teljes reménytelenség pillanatnyi érzését. [...] A gyermek megérzi, hogy belső problémái szempontjából (melyekkel egyedül nem bír megbirkózni) a sok mese közül pillanatnyilag melyik az »igazi«, és azt is érzi, hogy a probléma megoldásában milyen segítséget nyújt neki a mese. Ezt azonban sohasem azonnal, a mese első meghallgatásakor ismeri fel. Ehhez a mese elemei túlságosan különösek – hiszen különösek is kell lenniük, ha egyszer mélyen elrejtett érzelmekhez akarnak szólni.”<sup>15</sup> Mert tulajdonképpen az externalizáció egyfajta begyakorlásnak a játéka. Annak begyakorlása az elképzelt világ keretei között, amivel nem lennének képesek – efféle externalizáció nélkül – megbirkózni vagy akár bármiképpen viszonyulni hozzá. Végső soron tehát ez a begyakorlás játéka a mese által az önmegértés játékává lesz. Mindez azért történik, hogy a közvetlen életmegnyilvánulásoknak kitett személyiségünk az ilyen externalizáció során tehessen szert a maga immunitására. Ez az externalizáló hatás Åse halála kapcsán jut kiemelkedően fontos szerephez, mint majd látjuk is.

Peer mesében élésének nem a modern realitásokkal szembeni életképessége az elsődlegesen döntő tehát most itt. Sokkalta inkább a mese által értelmezett világ eredményeképp levont konklúziókhöz való tántoríthatatlan ragaszkodás. Mert a mesebeli felhőlovas palástban, oldalán az aranykarddal nem egyéb, mint a peeri önmegaság megélésének a kezdete.

### A szakadék mélye, egyben a bennünk lévő mély szakadék

■ Peter Szondi fiatalkori drámaelméletében az Ibsen-hősökről megjegyzi: „Ibsen alakjai csupán önmagukban élés, az »élethazugságokból« tengődve tudnak élni.”<sup>16</sup> A hangsúlyt most ez egyszer ne az élethazugságok minősítésre tegyük, hanem a hogyan élés helyett, csupán a szereplők minősítés nélküli élni akarására. Mert ez az élni akarás keres magának csatornát a mese révén Peerben. Azt már világosan látjuk, hogy Peer belső útkereséseiben, az

önmaga számára is nehezen körülírható önmaga-vállalás feszítő dilemmáiban a mesét mint az irracionalitás talajából kinövő szituációk szövegetét használja ehhez segítőként.

Azonban e mesék elemei, motívumai vissza-visszatérnek, mintha Peer tudatosan építkezne a mesék elemeiből így, mintegy mitológiát gyűrűztetve. A harmadik felvonás végén Peer ölében hal meg Åse, és a haldoklás/búcsúzást Peer szintén egy mesébe komponálja bele. Azért, mert ez az élethelyzet számára eddig soha sem látott nehézség elé állítja. A halotti ágy és Peer gyerekkori ágyának a tárgyi azonossága a mesealap. Egy alkalmas lehetőség arra, hogy önmaga számára hozzáférhetővé/kezelhetővé tegye ezt a számára megrendítő helyzetet. Azaz externalizálja. A formai keretek egyezőségét használja fel arra, hogy önmagán kívülre helyezze a szituációt, melyben érintve van, hogy képes legyen aztán vele kezdeni valamit.

- „Peer Gynt: Nem, mama, most inkább fecsegünk, csak ahogy épp eszünkbe jut, ami rossz volt, azt most feledjük, minden sértést és bánatot.  
Nem vagy szomjas? Hozzak vizet?  
Jól fekszel te? Egy ilyen rövid ágyban?  
Hadd nézzem csak... nahát, hisz ez, ez az én gyerekkori ágyam!  
Jaj, emlékszel még, mama, hogy a szélén mennyit üldögéltél?  
Fölhúztad rám a takarót, és énekeltél és meséltél...  
Åse: Bizony... Emlékszel, mennyit játszottunk, ha apád éppen úton volt?  
Ez volt a szán, a takaró a bunda, a padló a befagyott fjord.  
Peer Gynt: Igen, és arra emlékszel, anya, hogy mi húzta a szánt?  
Micsoda pompás paripa?  
Åse: Méghogy emlékszem-e? Az ám!  
Ez volt a paripánk itt, ez a macska!  
Akkor is mindig a zsámolyon ült...  
Peer Gynt: Mentünk a várba! A holdtól nyugatra, a naptól keletre feküdt!  
Az ám, a mi Soria-Moria várunk!  
Mentünk hegynek föl, völgynek le!  
Egy bot, a padláson találtuk, az volt az ostorunk nyele...  
Åse: Én ültem a bakon, te meg mögöttem...  
Peer Gynt: Bizony! Mentünk, mint a veszett fene!  
Te hátra-hátra néztél vágta közben, hogy megkérdezd, nem fázom-e.  
Te házsártos vén csont... szidtal sokat, de neked jó szíved volt legalább...  
Mi van, miért nyögsz?”

Peer a haldokló Åse mellett önnön tehetetlenségét éli meg. Valami olyat, amire nincsen előre begyakorolt megoldó mechanizmusa. És itt nem a felnőtt Peer infantilisnak minősíthető reakcióján van a hangsúly, ahogy a korábban említettek esetében sem. Peer számára ez most egy „valamit kezdeni kell/valamiként kezelni kell” helyzet. Peer azzal, hogy az ágy adta azonosságból (gyerekkor, születés és elmúlás közti utazás, kereső úton levés) kontinuitást teremt, egyben a mesét meseként kezeli. „A mese azért gyógyító hatású, mert a beteg a történetet önmagára és épp meglévő belső konfliktusaira vonatkoztatva, megtalálja a saját problémáinak saját megoldását. A kiválasztott mese tartalmának általában nincs semmi köze a beteg hétköznapi életéhez, viszont annál több köze van belső problémáihoz, melyek megfoghatatlannak és ezért megoldhatatlannak látszanak. A mese, noha realiztikusan kezdődik, és át- meg átszövik a mindennapi élet elemei, egyértelműen nem a valóságos külső világról szól. Irrealitásának (amit a szüklátókorú racionalisták annyiszor kifogásolnak) fontos szerepe van, mert nyilvánvalóvá teszi, hogy a mesék nem a külvilágról akarnak hasznos ismereteket közölni, hanem az emberben lejátszódó belső folyamatokról.”<sup>17</sup>

A majdani, percekben belül realitássá váló veszteség nemcsak az elmúlásban kézzelfogható hiányt nagyítja szorongató méretűvé, hanem a Peerben ott lévő, önmaga számára is elérhetetlen saját magának a hiányát is tükrözteti. Mert ez a hiányérzet felismerteti vele annak a benne már ott lévő személyiségnek a lehetőségét, amit gyerekkora óta önmagában építgetett már eddig is. Amelyhez ezzel az Ásenak elmondott mesével is közelebb került. Azaz megláttatja vele és egyben ki is zökkenti őt. A hiánytól való szorongás mesét indukál, hogy aztán ez a mese épp a hiány okozta sokkal hidat és bátorságot nyújtson önmagától önmagáig. Mert „a kezdeti hiány vagy nélkülözés voltaképpen valamilyen helyzet. Feltételezhető, hogy a cselekmény megindulása előtt ez az állapot már évek óta tartott. De elkövetkezik egy pillanat, amikor az útnak indító vagy kereső hős egyszeriben tudatára ébred, hogy valami hiányzik neki, ez a mozzanat motiválható, és majd ez vezet az útnak induláshoz vagy közvetlenül a keresőúthoz.”<sup>18</sup>

Peer tehát a haldokló Ásenak ugyanazt a mesét szövi tovább/újra, amit egykoron Áse mondott Peernek, hogy ezáltal megértsen valamit abból szorongatott helyzetből, amellyel kezdenie kell majd a későbbiek során valamit. Mert ebben a mesemondásban benne rejlik az az azonosság, ami felismerteti Peerrel a kontinuitást a gyermekkori és a mostani önmaga között. Egyben azt a hiányt is tudatosítja ebben a mesében, ami saját személyiségének is deficitje. Azaz ennek a kontinuitásnak a kétségbeesett keresése. Meséje igazi mesévé, az élet-halál gyermeki komolyságú meséjévé válik itt:

„Áse: (nyugtalanul) Nem, Peer, menni akarok!  
Peer Gynt: Menni?  
Áse: Igen, igen, mennem kell!  
Peer Gynt: Ugyan hová mennél? Buta beszéd!  
Most én ülök ide, ahogyan régen te, csak takarózz be jól! Most én mondom mesét neked, hogy gyorsabban teljék az este!  
Áse: Inkább az imakönyvemet add ide, kérlek!  
A lelkem nem bír megnyugvást találni...  
Peer Gynt: A Soria-Moria várban ma fényes estélyt ad a király s királyfi!  
Dőlj csak hátra! Elég puha a párna!  
Engedd, hogy repítsen a szán!  
Áse: De Peer, biztos, hogy engem oda várnak?  
Peer Gynt: Igen, sőt engem is, az ám!  
(Zsinórt dob a zsámolyra, ahol a macska fekszik, fog egy botot, és leül előre, az ágy végébe.)  
Gyí, pej paripám, vágtsass, sose félj!  
Takarózz be jól, mamácska!  
Csak úgy süvít fülünkbe a szél, ha Grane beledől a hámba! [...]  
Áse: Hát az a fény meg mi lehet, ami ott csillog-villog távol?  
Peer Gynt: Nicsak, maga Szent Péter áll ott, a kapunál, s befelé invitál.  
Áse: Köszön?  
Peer Gynt: Meghiszem azt! Még meg is hajol, látod, és a legjobb borából megkínál.  
Áse: És mondd, kalács is van a borhoz?  
Peer Gynt: Egy egész tálcával! De finom a szaga! [...]  
Áse: Te, Peer... biztos jófele tartunk?  
Peer Gynt: (ismét pattint) Nézd, itt a kőút.  
Áse: Kicsit fásaszt  
Peer Gynt: Nézd csak, a vár már ott magasodik, az útnak mindjárt vége van.  
Áse: Lefekszem, behunyom a szemem is, és rád bízom magam.  
Peer Gynt: Hajrá, gyerünk, derék lovam!  
Hogy itt micsoda nyüzsgés van ma!  
Tolonganak a kapuban.  
Na, itt jön Peer Gynt meg az anyja!  
Nini, Szent Péter! Mit mondasz, öreg?  
Hogy anyám nem mehet be?

Szeretném tudni, még egy ilyen becsületet  
lélekre hol akadsz te?  
Rólam jobb nem is beszélni, tudom,  
ha elküldesz, nem lehet egy szavam...  
Ha töltesz nekem, azt elfogadom,  
ha nem, úgy is jó, elhordom magam.  
Én annyit összehazudtam,  
mint az ördög, amikor prédikált;  
szídtam anyám, tyúknak csúfoltam,  
mert folyton csak kárált meg prézsmítált...  
De őt becsüljétek meg, és  
bánjatok vele jól,  
mert mondhatom, nála különb kevés  
jön ide a faluból!  
Hahó, maga az Atyaisten jön most!  
Na, Péter, amit most kapsz, nem irigyelem! (mély hangon)  
»Péter fiam, ne hordd így fenn az orrod!  
Áse mamát szívesen látom itt benn!«  
(fölnevet és hátrafordul az anyjához)  
Én megmondtam, hogy így lesz, vagy nem?  
Mindjárt hogy hajbókolnak! (szorongva)  
Miert nézel így? A fény megtörik a szemedben.  
Anyá! Elájult volna? (az ágy fejéhez megy)  
Ne feküdj így itt, ne meredj rám!  
Beszélj hozzám, mama! Én vagyok az!  
(Óvatosan megérinti Áse homlokát és kezét, aztán a zsinórt a  
zszámolyra dobja, és fojtott hangon mondja)  
Hát így! Grane, megpihenhetsz már.  
Megtettük az utat.  
(Lezárja Áse szemét és fölébe hajol)  
Köszönöm, minden percedet,  
a vigasztalást, a verést...  
De nekem is jár köszönet...  
(arcát Áse szájához nyomja)  
Így, ez a csók még járt a fuvarért.”

Peer számára ez a haldoklás meséje és a mese haldoklása. Ebben a mesehaldoklásban azonban maga a mese lesz az, ami megtalálja így a maga igazi létjogosultságát. Vagyis abban, hogy most nem Peernek mesélnék, amibe elmerülhet képzelete, hanem Peer mesél, azaz Peer képzelete teremti és folytatja az Áse által egykor elkezdett mesét, így feldolgozhatóvá válik Peernek az agónia delíriuma és az őt életre hozó anyának az életből való távozása.

Ebben a mesében anya és fia együtt játszik. A halál előtti utolsó percek delíriumának víziói a mese elemeiként – mert másként feldolgozhatatlanul nagy sokkhatást jelentenének – utánoszhatatlanul finom személyességet teremtenek. Mert Peer nemcsak Ásének segít eltávozni ezzel a mesével, hanem önmagának is segít élni. Ebben az együtt játszásban Peernek az önmagára/önnön énjére való ismerése rejlik. Ez a fajta énfogalom, Alasdair MacIntyre szerint, „amelynek egysége egy narratív egységben van, mely a születést, az életet és a halált mint egy elbeszélés kezdetét, közepét és végét kapcsolja össze egymással”.<sup>19</sup> Peer ebben a szorongató szituációban a mesét választotta önkéntelenül is, folytonosságot teremtve a gyerekkori ágy, gyerekkori mesék és a haldokló ágya és a búcsúztatása között. Mert „a szorongás sajátos kellemetlen érzése ilyenkor átadja helyét a szorongás vállalása és legyőzése felett érzett óriási örömmel”.<sup>20</sup> A gyász fájdalma Peer meséjében egyfajta „örömmé” lesz, a megkönnyebbülés és megkönnyebbítés „örömevé”. („De nekem is jár köszönet... / arcát Áse szájához nyomja) / Így, ez a csók még járt a fuvarért.”) Ez a csók itt is és a darab első jelenetében (akkor Áse fölemelése és egy patakon történő átvívése után cserébe kérte a csókot) a halás köszönet és a játszó társak egymásnak kijáró csókja s egyben az örömteli egymásra találásé is.

Peer tehát azzal, hogy mesélve segített Ásének eltávozni, tökéletes mintázatát adta a rezilienciájának. Ennek a kifejezésnek a legmegfelelőbb fordítása rugalmas ellenálló képesség. „A szó a latin *salire* (ugrani) igéből ered, hátraugrást, hátrahőkölést jelent, a feszülés-oldás egyensúlyát. Arra a rugalmasságra, képlékenységre vonatkozik, amely megóvjá a tárgyat a töréstől, és arra az emberi képességre, hogy az erőteljes külső hatásokhoz alkalmazkodni

tudjunk.”<sup>21</sup> Számára ez a mese a nehézséggel/problémával való azonosság megteremtésének és az önmaga megértésének a lehetősége. Egyben erős motiváció is az útra keléshez és az útkereséshez.

Peernek ez az útra kelése az előbb említett rugalmas ellenálló képességnek, a rezilienciának a legfejlettebb fokaként, a szerendipitás képességéként is felfogható. „A szerendipitás nem más, mint egy palló, amely áthidalja az álmaink és a valóság között tátongó szakadékot. Ez a palló láthatatlan – csak az fogja érezni, hogy ott van, aki rá mer lépni.”<sup>22</sup>

Mindaz, hogy Peer a mesével teremtett azonossága által önmagaságát is megteremti, csak az ötödik felvonás utolsó jelenetében nyeri el az értelmét. Addig Peernek csupán a vergődés marad a mesék világa és realitás hús-vér világa között. Peer hazatérésekor Solvej egy nehezen értelmezhető, már-már lakonikus, epigrammaszerű mondatában kíván feleletet adni Peernek, azután, hogy egymással kérdezz-feleletet játszanak:

- „Solvej: Egyetlen dallá tetted az életemet!  
Áldott legyél, hogy visszatértél! Áldott legyen a pünkösdi reggel, amikor találkoztam veled!
- Peer Gynt: Akkor én elvesztem!
- Solvej: Van, aki megment.
- Peer Gynt: (nevet) Elvesztem! Hacsak a titkot te meg nem fejtet...
- Solvej: Kérdezz!
- Peer Gynt: Kérdezzek? Jól van, te kívántad...  
Felelj, hol volt Peer Gynt, amióta nem láttad?
- Solvej: Hol volt?
- Peer Gynt: Igen, hol? Ahogy Isten agyában megszülettem, homlokomon Isten tervének bélyegével?  
Meg tudod mondani? Ha nem, énnekem végem.  
A végtelen köd és sötétség elnyel engem.
- Solvej: (mosolyog) Erre igazán nem nehéz felelnem...
- Peer Gynt: Mondd hát: hol voltam én, valódi önmagam, hol, Isten bélyegét hordva homlokomon?
- Solvej: Az én hitemben és szeretetemben.
- Peer Gynt: Mít mondasz?... Szédület borzongat a szavadra: ott belül, a fiúnak te magad vagy az anya!
- Solvej: Igen, az vagyok! S vajon ki az apja?  
Ó, aki az anya imáját meghallgatja.
- Peer Gynt: (fény sugar fut rajta végig, felkiált)  
Anyám! Hitvesem! Asszony, te ártatlan!  
Rejts el, rejts el engem magadban!  
(Belekapaszkodik Solvejgbe, és az asszony ölébe temeti a fejét.  
Hosszú csend. A nap felragyog.)
- Solvej: (halkan énekel)  
Aludj, én drága, egyetlen fiam!  
Én elringatlak, s virrasztok fölötted.  
A gyermek itt ül az ölemben,  
együtt játszottunk teljes életünkben.  
A gyermek itt pihent a mellemen  
egy élten át. Légy áldott, én egyetlenem!  
A gyermek itt élt a szívem melegén  
egy élten át. Most elfáradt szegény...  
Aludj, én drága, egyetlen fiam!  
Én elringatlak, s virrasztok fölötted.
- A Gomböntő Hangja: (a ház mögül)  
Peer, az utolsó keresztútnál várlak! Ott majd meglátjuk... Többet nem mondhatok.
- Solvej: (hangosabban énekel az emelkedő nap fényénél)  
Elringatlak és virrasztok fölötted,  
aludj és álmodj, egyetlen fiam!”

Szándékosan idéztem ilyen hosszan, szinte teljes egészében a legutolsó jelenetét a drámának. Mert annak a mesének, melyben Peer Áset engedi eltávozni, ebben a záró jelenetben van a befejezése. Rønning szerint Peer a darab végére nem előrelép, hanem az álmaiba és az ödipalitás felé lépett csupán vissza. Bár hozzáteszi, hogy ez az ötödik felvonás egyben

„szembesíti Peert a múltjával, megvilágosítja jelenéről, ezáltal esetleg arra is képessé teszi, hogy önmagát megvalósítsa – már ha ebben az irányban keressük a befejezés értelmezését”.<sup>23</sup>

Azonban az ötödik felvonás utolsó jelenete pontosan a peeri mesevilág koherens egységét, zárt értelemkörét erősíti meg teljes mértékben. Emlékezzünk, az a mese egyszerre volt búcsúzás az anyától és a haldoklás traumájának a megértésére/feldolgozására tett végtelenül személyes próbálkozás. A Peer és Åse között meglévő szoros kapocsnak a mese teremtette játékok általi megélése.

Peer búcsúztató meséje a rendíthetetlen hitből és szeretetből a képzelet képei által fölépített mesekatedrális. Ennek a mesekatedrálisnak az alapköveit – mely katedrálisban az élettörténéseknek a mesébe való beleágyazását nem a felnőni nem tudás infantilitása ösztönzi – a hit és szeretet létminőségei teremtik meg. Ezt tükrözi vissza Solvejg a *hitemben és szeretetemben* epigrammatikus válaszával.

Am e két minőség semmiképpen sem valami ködös vagy zengzetes erkölcsi normaként értendő. Talán csak szinonimáiként és körbedagásokként jelezve kereteit e két minőséggel: hit és szeretet, annak a gynti énnék, amiről Peer mondja:

„Ezen a rengeteg  
vágyat, kívánságot és gerjedelmeket  
értem, futó gondolatokat és  
tervet, szándékot és követelést,  
röviden, mindazt, amitől épp az én szívem ver,  
amitől én én vagyok, és nem egy másik ember.”

Peer Gynt mesélésében és mesélései között épp ezért jut fontos szerep ennek az Åsét búcsúztató mesének. Ebben a meséjében Peer elemi erővel és öntudatlanul érti/értheti meg önmagasságát és azt az anyai mintát, ami/aki, a haldoklás fájdalomosságában a mese képei által – a dráma egyetlen más pontjához sem mérhető módon –, válik Peer számára a legelevenebbé.

Peer ebben a meséjében kerül legközelebb ahhoz az énjéhez, amely számára nemcsak a fájdalmat, az eltávozást teszi érthetőbbé, hanem azt az „örökséget” is a legszemélyesebben kifejezi, ami egyben az igazi, a mindig keresett gynti. Persze erre az azonosságra, amire Åse halálos ágyán a mesén keresztül ébred rá, teljességgel csak a hazatérésekor Solvejg nyitja rá a szemét.

A kezdete mégis ott, abban rejlik, amit a mesélés közben a haldokló Åse ágyán érez, abban, „hogy ha különleges esetekben előfordul, hogy a valóságban egy értelem-összefüggés úgy zárul össze és úgy teljesül, hogy az értelemvonalaknak ez az ürességbe végződése elmarad, akkor ez a valóság maga is olyan, mint valami színjáték. S hasonlóképp, aki a valóság egészét zárt értelemkörként tudja látni, melyben minden teljesül, az magának az életnek a komédiájáról és tragédiájáról fog beszélni. [...] Mindenki felismeri rajta: így van ez.”<sup>24</sup>

A *Peer Gynt*nek a mese és valóság értelemköreiből, a mesében és épp a mese által zárt értelemkörre összeálló azonosságában rejlik a katharszisz, felismerése. Amelyben nem a felnőtt kontra infantilis lét csatájának a térnyerése a döntő. Sokkal inkább Peernek a mesében/a mese által létrehívott azonosságból megszülető gynti önmagasságának a felismerése.

## ■ JEGYZETEK

1. Helge Rønning: *A lehetetlen szabadság. Henrik Ibsen és a modernitás*. Nagyvilág Kiadó, Bp., 2012. 95.
2. Uo. 114.
3. Uo. 116.
4. Lukács György: *A modern dráma fejlődésének története*. Magvető Kiadó, Bp., 1978. 276.
5. A tanulmányban a katharszisz fogalma nem feltétlenül esik egybe az Arisztotelész *Poétikájában* definiált klasszikus meghatározással. Sőt e tanulmányban pontosan arra teszek kísérletet, hogy az arisztotelészi tragédiaelfogás, melyből aztán fölépült a katharszisz klasszikus meghatározása, miként gondolható tovább. A tragédia kiváltotta *eleosz* (siralom) és *phobosz* (félelem, szomorúság) mint affektusok, hatások a nézőben/az olvasóban meg hasonlást váltanak ki. Vö. Hans-Georg Gadamer: *Igazság és módszer*. (Ford. Bonyhai Gábor) Osiris, Bp., 2003.161–163.
6. Bruno Bettelheim: *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. (Ford. Kúnos László) Corvina, Bp., 2000. 17.
7. A tanulmányban Henrik Ibsen *Peer Gynt* című drámájának a Kúnos László és Rakovszky Zsuzsa által fordított szövegét használom. In: Henrik Ibsen: *Drámák I.* (Ford. Kúnos László és Rakovszky Zsuzsa), Magvető, Bp., 2003.
8. Jean Piaget: *The Origins of Intelligence in Children*. International Universities Press, New York, 1952 és *The Construction of Reality in the Child*. Basic Books, New York, 1954.
9. Bettelheim: i.m. 124.
10. Bettelheim: i.m. 122.
11. Kádár Annamária: *Mesepszichológia. Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban*. Kulcslyuk Kiadó, Bp., 2013. 51.
12. Weöres Sándor: *A teljesség felé*. Tericum Kiadó Kft, Bp., 2000.



13. Kádár: i.m. 85.
14. Rønning: i.m. 120.
15. Bettelheim: i.m. 60.
16. Peter Szondi: *A modern dráma elmélete.* (Ford. Almási Miklós) Osiris Kiadó, Bp., 2002. 34.
17. Bettelheim: i.m. 29.
18. Vlagyimir Jakovlevics Propp: *A mese morfológiája* (Ford. Soproni András) Osiris Kiadó, Bp., 2005. 75.
19. Alasdair MacIntyre: *After Virtue. A study in moral theory / Az erény nyomában. Erkölcselemtéti tanulmány.* (Ford. Bíróné Kaszás Éva), Osiris Kiadó, Bp., 1999. 276.
20. Bettelheim: i.m. 127.
21. Kádár: i.m. 168.
22. Kádár: i.m. 180.
23. Rønning: i.m. 119.
24. Gadamer: i.m. 145.

## ISTEN ZENÉJE

### Kolozsvári orgonahangversenyek 1989 után

■ Az orgonát a „hangszerek királynőjeként” szokták emlegetni, amely egymagában egy egész zenekart képvisel. A metaforát nemcsak hatalmas méretének, hanem a templomi csendben magasztosságot, fenségességet, áhitatot árasztó hangszín-kombinációinak is köszönheti. „Az orgona az egyetlen olyan hangszer – írja Lőrincz György *Látni az Istent* című meditációjában –, amellyel a falusi gyermek is szinte elsőnek ismerkedik meg az élete során [...]. Az orgona templomi hangszer, s az orgonamuzsika az Isten zenéje.”<sup>11</sup>

A „sokoldalúan fejlett” szocialista Romániában cenzúra alá került a zenei élet minden olyan területe, amelynek köze lehetett a valáshoz vagy a magyar nemzeti érzéshez. Így éveken keresztül nemhogy az orgonakoncert, de még a templomba járás is tiltva volt. Az ateista kommunista pártideológia propagálói talán éppen „az Isten zenéjétől” való félelem vezette, amikor az 1970-1989 közötti periódusban „hivatalosan” száműzték a főiskolai orgona szakoktatást, a templomi orgonahangversenyeket pedig csak időnként tolerálták. A „hangszerek királynője” nem lehetett a totalitarista társadalom által „megtűrt” hangszer, már csak abból a megfontolásból sem, mivel az orgonakoncertekre kizárólag „Isten házában”, a templomokban kerülhetett sor.

Így a komolyzenét kedvelő közönség számára az orgona – hangversenyek keretében – leginkább egyházi szervezésben, hivatalos plakátolás nélkül szólalhatott meg. Ezeket az „orgonajátékokat” Tóth Guttman Emese emlékei szerint a kolozsvári előadók egymás között „gyakorlásnak” nevezték, a kolozsvári orgonamuzsikát kedvelők pedig újsághirdetések nélkül is tudták, hogy a Farkas utcai református templomban szerda esténként Benedek Kálmán, a Kurt Mild-tanítvány Dávid István és olyan zenefőiskolás diákok orgonálnak, akik magánúton tanultak.

Tibori Szabó Zoltán *Nagyasszony a Farkas utcában* című írásában László Dezsőnének (sz. Vidovszky Éva) állít emléket, aki a kolozsvári református egyházi életben – és az egyház berkein belüli orgonatanításban – évtizedekig felbecsülhetetlen értékű önkéntes (művészi) munkát végzett, és vált mindenki tisztelt és szeretett Éva nénijévé. „Egyházi állást Éva néni tulajdonképpen akkor kapott – írja Tibori –, amikor férjének két éves Dunacsatornai elhurcolása idején (1952–1954) a Farkas utcai templom kántora lett. Orgonista, karvezető, vallásitanító és templomi idegenvezető volt, és emellett kántorokat képezett a falusi gyülekezetek számára. Ekkor már ő volt a család fenntartója. Az orgonálás mellett templomi orgona- és zenekari hangversenyeket szervezett. Kurt Mild, Benedek Kálmán és a szász ifjúsági kórus, Erich Bergel vezetésével, többször is tolmácsolta a nagy klasszikusok egyházi zenéjét a templom karzatáról. Az orgona karbantartása szívügye volt. Tizenöt évet felölelő kántorképzése idején a keze alól mintegy harminc énekvezér került Erdély különböző gyülekezeibe. A belvárosi Kálvin Dalárdát sok értékes hanggal gyarapítva sikerült magas színvonalra emelnie, és ha kellett, a templomi hangversenyekre képzett muzsikuskok besegítését is megszervezte.”<sup>12</sup>

Dávid István orgonaművész 1990-ben a *Korunk* számára írt tanulmányában felelmegeti az állandó orgonakoncertek hiányát, de a pozitív emlékekről sem feledkezik meg: „A Kolozsvár–Belvárosi Református Gyülekezet Isten segítségével temploma alapításának ötszázadik évfordulóját ünnepli. [...] Templomunknak a nemzetiségi kultúrpolitikában is súlya van (lenne!), mégpedig nem is akármilyen: szimbólum voltán túl az erdélyi református egyházi zene központja ez, s mint egyházi vagyon és műemlék Erdély legnagyobb egyhajós gótikus temploma, rendkívüli

akusztikai adottságokkal. Ilyetén kihasználtsága azonban messze nem tekinthető ideálisnak, és ezerirányú lehetőségeikről is ritkán esik szó. Mielőtt az okokat vizsgálnám, nem árt rövid visszatekintést végezni. A templom gyakran volt orgonakoncertek és vokál-szimfonikus előadások színhelye, bekapcsolódva ezáltal a nemzetközi zenei élet vérkeringésébe. 1969–1971 között minden héten »Orgonajátékok«-at tartottak, zenefőiskolások vagy neves hazai művészek közreműködésével. Ezek az »audíciókon« minden szerdán du. 5 órától, majd 1970 októbertől csütörtökönként este 7 órától az orgonairodalom remekeivel ismerkedhetett a szép számú hallgatóság (akárcsak más hazai orgonaközpontokban: Brassóban, Szebenben vagy Medgyesen, az evangélikus testvéregyház tempomaiban). E házi szervezésű hangversenyek mellett már 1967-től sikerrel működött egy másik – hivatalos keretben elhelyezett – koncertforma, melyet a filharmónia és az ARIA támogatott. Ennek köszönhetően csaknem két évtizeden keresztül európai rangú és világhírű művészeket hallgathatott itt rendszeresen a kolozsvári közönség. A nemzetközi orgonaélet nagy nevei jelentek meg a plakátokon, akik a Belvárosi templom orgonáján is hangversenyeztek! A vokál-szimfonikus irodalom több nagy remekműve is elhangzott, például: J. S. Bach teljes *János- és Máté passiója*, a világhírű drezdai »Kreuz-chor«, illetve a Bukaresti Rádió énekkarának előadásában. Kár, hogy a folytatás, »óvatossági« szempontok miatt, elmaradt. A nemzetközi Brahms- (1983), illetve Bach-év (1985) alkalmával itt tartott emlékhangversenyeknek viszont igen jó visszhangja volt. Több év távlatából nézve, e rendezvényeknek óriási zene- és kultúrtörténeti súlyuk volt és marad egyházunk, városunk életében. Mivel mindezek színhelye a Farkas utcai templom volt, zenei téren is örögbíttették annak országos és nemzetközi hírét, fokozva ezáltal az erdélyi református egyház tekintélyét, ugyanakkor növelve nemzetiségi kultúránk részarányát is.<sup>3</sup>

A sajtókrónikákat olvasva, és az élő zenész tanúk emlékeivel is egyeztetve számomra a következő kép rajzolódott ki: főleg a külföldnek mutatott jó imázs megőrzése végett – általában az évenkénti rendszerességgel megszervezett Kolozsvári Zenei Ősz nemzetközi fesztivál keretében – kerülhetett sor egy-egy orgonahangversenyre (főleg külföldi vendégművészek felléptével); ilyenkor a plakáton a hangverseny helyének megjelöléséként nem a Farkas utcai református templom, hanem „Edificiul din str. Kogălniceanu”, vagyis a „Kogălniceanu utcai épület” szerepelt. Julius Katona (NSZK) egy 1970 októberében megtartott orgonakoncertje után Hencz József az

*Igazságban* közölt kritikájában meg is jegyzi: „Az ismerős név, az emlékek minden alkalommal vonzzák a közönséget, jelen esetben nem a hangversenyterembe (ami sokkal megfelelőbb lett volna minden szempontból), de a Kogălniceanu utcai templom évszázados falai közé. [...] Victor Dan jóvoltából az orgonairodalom nagy mestereinek – Bach, C. Franck, Reger – művei kerültek a hallgatóság elé.”<sup>4</sup>

A szimfonikus hangversenyeken sem volt külön a helyzet: a vallásos, a filozofikus tárgyú vagy a magyar nemzeti öntudatot erősítő művek cenzúra alatt álltak, így a filharmónia repertoárjából jó időre kimaradtak olyan művek, mint Händel *Messiása*, Bach *Máté passiója* és *Karácsonyi oratóriuma*, Haydn *Teremtés* oratóriuma vagy a *Krisztus utolsó hét szava a keresztfán* című vonósnégyese, a Mozart- és Verdi-*Requiemek*, Brahms *Német requiemje*, Kodály *Psalmus Hungaricus*. Évtizedeken keresztül egyetlen vallásos vagy magyar jellegű Liszt-mű sem hangzott el, Liszt Ferenc vallásossága ugyanis nemcsak zongora- és orgonaműveire, de szimfonikus – főleg vokál-szimfonikus – alkotásaira is rányomta bélyegét. Ha mégis volt rá példa, hogy valaki vallásos műveket mert műsorra tűzni, akkor úgy járt, mint Erich Bergel, aki 1959-ben lett a Kolozsvári Filharmonikusok karmestere, de nem sokáig tarthatta kezében a karmesteri pálcát.

Mivel Bach és Händel vallásos műveiből tartott hangversenysorozatot, és mivel a zongora, a hegedű, a fuvola és a trombita mellett az orgona is kedvenc hangszerei közé tartozott, számos orgonahangversenyen is fellépett, a kommunista terror „a szocialista rendszer elleni bujtogatás” vádjával letartóztatta, és bebörtönözte. Hét évre ítélték, majd három és fél – börtönben, illetve munkatáborban töltött – esztendő után, 1962-ben szabadult, de nem vezényelhetett! A kolozsvári filharmónia zenekarában hosszú éveken át trombitásként is az örök tökéletesség, pontosság megtestesítője volt. Karmesteri pályája csak évek múlva válhatott világhírűvé.<sup>5</sup>

A kommunista diktatúra ateista cenzúráját csakis fondorlattal kitervelt módon lehetett néha megkerülni. Verdi mélyen vallásos halotti miséje például elhangzott Kolozsváron az 1989-es esemény előtti évben, de a plakátra nem a mű címe került fel, hanem *Medalion vocal-simfonic G. Verdi*, amit magyarul egyszerűen *Giuseppe Verdi vokál-szimfonikus emlékhangversenynek* fordíthatnánk. Ez ellen a kommunista hatalomnak nem lehetett kifogása. Az 1988. február 2-ai emlékezetes hangversenyről videofelvétel készült, amit Emil Simon, a koncert karmestere bocsátott rendelkezésemre, mondván: „ez zenetörténet”.<sup>6</sup>

Az 1974-es Zenei Őszön a Filharmónia rendezésében felhangzó orgonakoncert egyike volt a ritka kivételeknek, amikor a kolozsvári közönség az „Isten zenéjében” gyönyörködhetett. A zenei esemény hiánypótló jelentőségét Rónai István krónikája is megerősítette: „Mai modern orgonazenét alig hallottunk még Kolozsváron, Erik Lundkvist (Svédország) országos bemutatókból összeálló műsora valóban hézagot pótol.” Rónai István egyik – szintén 1974 őszén keletkezett – írásában Ivan Sokol cseh orgonaművész hangversenyét méltatja, aki a Kogălniceanu utcai templomban (sic!) Bach muzsikát játszott. A hangverseny kapcsán megfogalmazott gondolatai örökvényűek: „Ha igaz, hogy az építészet megfagyott zene, úgy a zene folyó, zajló, átforrósodott építészet. A bachi orgonamuzsika éppenséggel egyike a legcsodálatosabb zenei építményeknek: történelmi korszakok zenei köznyelvének összefoglalása, valóságos zenei középület, melynek fundamentuma a protestáns korál, tartóoszlopa a variációs technika, bejárata az előjáték, csúcsa – a mindenkori zenei formakultúra csúcsteljesítményeként – a barokk fuga. Van zene, melyet egyénenként hallgat a közönség, van melyet egyemberként. Ezt a zenét néptömegként éli át. A Bach-zene közösségi érzését visszaadó hangverseny szerzőválasztásával, hangszerválasztásával egy közelgő évfordulóra is figyelmeztetett: Albert Schweitzer születésének századik évfordulójára.”<sup>8</sup>

Az 1989-es változást megelőzően ritka eseménynek számított az az elismerés, amelyben Dávid István orgonaművészt részesítették. Liszt orgonaműveinek erdélyi népszerűsítéséért a Budapesti Művelődési és Közoktatási Minisztérium 1986-ban *Liszt emléklap*-tel tüntette ki.<sup>9</sup> (Az 1996-ban megjelent *Műemlékorgonák Erdélyben* című könyve pedig elnyerte a „Legjobb romániai magyar könyv” díjat.)

Az 1989-es Zenei Őszön, amikor már elviselhetetlenné vált a ceausizta diktatúra, Kamila Klugerova cseh orgonaművész hangversenyének műsorra tűzése meglepetés volt. A hangverseny magvát Eben és Janáček, két kortárs cseh zeneszerző művének zenekari hangeffektusokkal teletűzdelt igényes bemutatása képezte, de az adott történelmi kontextusban még nagyobb meglepetésnek bizonyult Bach protestáns egyházi énekek feldolgozásából álló *Korálszvit*jeinek megszólaltatása.

Az 1989-es „sorsfordulattal” az előző korszakban a zenei intézmények repertoárjából kiszorított vallásos művek sorsa is megváltozott. A filharmónia műsorán egyre gyakrabban hangzanak el vallásos tárgyú vokál-szimfonikus művek. 1990 júniusában, mint

ha egyik napról a másikra be akarták volna pótolni mindazt, amit eddig tilos volt játszani, egyazon hangversenyen két vallásos mű is elhangzott Erich Bergel vezényletével: Messiaen *L'Ascensionja* és Mozart *Requiemje*.<sup>10</sup> Az első „szabad” orgonahangversenyek rohamos számbeli növekedése ugyan nyomon követhető a *Szabadság* című napilap műsor-hirdetéseiben, de mivel nem minden orgonakoncert után íródott beszámoló vagy értékelő kritika, így a művészi színvonalról nem alkothatunk véleményt. Eleinte elvétve T. Guttman Emese, László Bakk Anikó tollából jelent meg egy-egy írás, az utóbbi évtizedben viszont – Nagy-Hintós Dianának köszönhetően – a *Nyári orgonahangversenyek* szinte mindegyikéről olvashatunk beszámolót.

Az időközben a zeneakadémián is beinduló orgonaképzés sok tehetséges fiatalat indított el ezen az évtizedekig szándékosan perifériára szorított pályán. A nagyhírű művésztanárok közül Ursula Philippit számos fiatal orgonaművész mentoraként tartjuk számon, aki maga is évtizedeken át aktív résztvevője volt a kolozsvári orgonahangversenyéletnek. Erich Türk orgona- és csembalóművész a Györkös Mátyi Albert Emlékház *ZeneSzó* című műsorában azokat az 1989-es fordulat előtti emlékeket idézte fel, amikor a nagyszabedű Brukenthal Líceum végzőseként Ursula Philippit orgonaművésztől tanult orgonálni.<sup>11</sup> Felsőfokú tanulmányainak folytatására csak az 1989 után nyílt lehetősége.<sup>12</sup>

A zenei eseményekben elszegényedő nyári periódusban, amikor minden zenei intézmény megérdemelt vakációját élvezi, jó ötletnek bizonyult – Dávid István orgonaművész kezdeményezésére – az évek folyamán hagyománnyá fejlődő *Nyári orgonakoncertek* elindítása a Farkas utcai református templomban. T. Guttman Emese – aki a zongora főszaak mellett Benedek Kálmán magánöbendékeként orgonálni is tanult –, egyik nyár eleji beszámolójában rámutatott, hogy „amilyen megszokottak a filharmónia hangversenyei, amennyire örülünk két operának előadásainak, annyira várjuk minden nyáron a Farkas utcai Belvárosi Református Templom orgonahangversenyeit. [...] A hangversenyek díjtalanok. A perselyezéssel begyűlt összeget az orgona átépítésére, felújítására fogják fordítani.” A szerző kiemeli az 1989-es események utáni orgonahangversenyek nyilvánosság tételeben tapasztalható pozitív változást: „Ma már lehetőségünk van a szabad sajtóban erről is írni. Így minden keddi számban a szerdai orgonahangverseny szöveglístáját és műsorát közölni fogjuk.”<sup>13</sup>

1990 májusában az első *Nyári orgonahangverseny*-sorozatot Kovács László Attila, a Kolozsvári Protestáns Teológia tanára nyitotta meg, majd B. Molnár Tünde, Ursula

Philippi, Kozma Mátyás és még sokan mások orgonáltak. Június 7-én a Belvárosi Unitárius Egyházközség és a Romániai Magyar Zenei Társaság nagyszabású hangversenyt szervezett, amelyen első alkalommal mutatták be Liszt Ferenc énekhangra, kórusra és orgonára (zongorára) komponált *Via Crucis – a kereszttől 14 stációja* című kompozícióját. Az ének-szólók Monica Matei, Nagy Róbert, Ion Țibrea előadásában hangzottak el, a filharmónia tagjaiból alakult kamarakórust Ciprian Rusu vezényelte, az orgona hangját Rónai Ádám szólaltatta meg. Erről a hangverseny-ről László Bakk Anikó így fogalmazott: „ez a zenesé áhítat feljegyzendő lenne (lesz is!) hazai zenetörténeti vonatkozásban”.<sup>14</sup> Valóban zenetörténeti esemény volt, mivel Liszt Ferenc vallásos tárgyú műveivel eddig nem igen találkozhatott a kolozsvári közönség. Emocionális téren szintén emlékezetes volt Airizer Márta orgonaestje, amelyen a *Bach-korálfeldolgozások* csodálatos harmóniái is végre szorongások nélkül, szabadon szállhattak a magasba a templomi csendben.

2001. május 24-én a filharmónia szervezte orgonaesten a Kolozsvári Evangélikus Templomban Teleki Miklós magyarországi orgonaművész hangversenyezett. Stílusos, meggyőző előadását a kritika így értékelte: „Előadásában minden tiszta, minden áttetsző. Technikai biztonságából eredő precizitás, jól követhető szólamvezetés, a töretlen vonalú, feszültségkeltő crescendók nyugodtságot árasztó feloldása teszi játékát lenyűgözővé. Teleki Miklós interpretációjában az orgona amúgy is lélegzetelállító, mély tiszteletet parancsoló hangja testet-lelket átjáró pompás ünnepélyességet sugárzott, melynek hatására nagyot dobban a szív, és érzed, hogy ereidben árad a csoda, a Zene, amely felemel. Nincs taps, csak csendes, mély áhítat, és megtörténik a katarzis.”<sup>15</sup>

2006-ban a *Nyári koncertek*-sorozat még szeptemberben is hangversenyre várta a közönséget. Augusztus végén, a „hivatalos” zenei évad kezdete előtt, a Farkas utcai református templomban Bessenyei Ferenc „jó képességekkel és kellő muzikalitással megáldott” fiatal, tehetséges debreceni orgonaművész lépett a komolyzene-kedvelők elé – írja krónikájában Nagy-Hintős Diana –, aki magyar és európai, népszerű és kevésbé ismert zeneszerzők műveiből állította össze műsorát.” A krónika külön dicsérettel szól a két kortárs magyar zeneszerző: Gárdonyi Zoltán és Gárdonyi Zsolt egyházzenei műveinek bemutatásáról.<sup>16</sup> Szeptemberben a „kiváló előadóművészi képességekkel és gazdag tapasztalattal rendelkező”<sup>17</sup> Garai Zsolt orgonaestjére került sor, amelyen az egyetemes orgonairadalom válogatott darabjai mellett a

kolozsvári Hans Peter Türk orgonaműve is elhangzott. Szintén e sorozatban mutatkozott be a „kivételes tehetséggel megáldott fiatal előadóművész [...], a neves kolozsvári zenész családból származó Kostyak Zsuzsa, aki zongora szakot végzett a kolozsvári Sigismund Toduță Zenelíceumban, majd felsőfokú zenei tanulmányait a kolozsvári zeneakadémián folytatta orgona szakon. Pályakezdő mivoltához képest bámulatos művészi érettség jellemezte játékát.”<sup>18</sup>

Maria Abrudan kolozsvári orgonaművészeknek a Farkas utcai templomban megtartott hangversenyén főleg Max Reger-művek szerepeltek. Nagy-Hintős Diana krónikája szerint: „Molnár Antal 20. század eleji zenetörténész megállapította, hogy Max Reger művészete – Straussé és Mahleré mellett – a századforduló korának szerteszagottségét, kétségbeesett útkeresését legmagasabb művészi fokon képviseli. Életművéből főként orgona-kompozíciói és kamarazeneje emelkedik ki. Abrudannak sikerült megragadnia ezt a szerteszagottségét, amelyet főleg a dinamikai jelzések »játéka« által sugallt a zeneszerző. A művek hangulati töltetének hiteles tolmácsolása még jobban kiemelte a zenei mondanivaló lényegét: mindannyian útkeresők vagyunk, a jó és a rossz közötti csetlés-botlásban elfáradt emberkék.”<sup>19</sup>

A Farkas utcai református templom *Nyári koncertek* sorozata szeptember végén zárult Amalia Gojának, a kolozsvári zeneakadémia orgona szakos végzősének orgonajátékával. A krónika szerint „a fiatal előadóművész kiemelkedő játékmodja [...] harmonikusan ötvöződött a barokk művekre jellemző dinamizmussal és monumentalitással. Árnyalt dinamikája, ritmikai pontossága figyelemfelkeltő volt.”<sup>20</sup> A nyárutó utolsó orgona hangversenyének ürügyén Nagy-Hintős Diana fontosnak tartotta közölni a jó hírt, miszerint „A szervező lelkesházaspár, Balázs Ágnes és Attila reményeik szerint jövőre is megrendezik nyári hangversenysorozatukat: szerdán orgonakoncertet, vasárnap pedig kamaraestet tartanak, de a jövő évi pünkösdi hangversenysorozat megszervezéséről sem mondanak le.”<sup>21</sup>

Az évek múlásával a „hangszerek királynőjének” egyre jobban nőtt a népszerűsége. Ez annak is köszönhető, hogy az 1989-es események után a zeneakadémián beindult orgonaképzést egyre többen igénylik, és annak is, hogy az itthoni képzés mellett a fiataloknak lehetőségük nyílik külföldi mesterkurzusokon is részt venni, vagy ösztöndíjasként több időt tölteni olyan nyugati városokban, ahol az orgonatanításnak nagy hagyománya van. 2006 novemberében, amikor Amalia Goje fiatal orgonaművésznő németországi magiszteri képzése után hazatért, a külföldi

minta alapján jónak tartotta az ötletet, hogy Kolozsváron is szólaljanak meg Bach összes orgonaművei. A Gheorghe Dima Zeneakadémia tanárainak és diákjainak tetszett az ötlet, és a város különböző templomaiban megszervezték Bach orgonaműveinek előadás-sorozatát. A tanárok közül dr. Ursula Philippi, Maria Abrudan és Erich Türk örömmel támogatták az elgondolást, amelynek kivitelezéséhez Amalia Goje mellett többek között Teodora Cîrciumaru, Wilhelm Schmidts, Boldizsár Katalin, Kostyák Zsuzsa, Robert Zavatsky, Ovidiu Leonas is hozzájárult. Ursula Philippi, a hazai orgonaművészet kiválósága a rendezvénysorozat célkitűzését a következőképpen fogalmazta meg: „Bach »a mindennapi kenyerünk«, és nincs szükség arra, hogy a projektet évfordulóhoz kössük. Sőt, egy évfordulós rendezvénysorozat alkalmával ez a kezdeményezés elveszne a többi esemény között. Bach összes orgonaművének bemutatásakor nem a művészi öncél vezényel, hanem a kolozsvári orgonahangversenyek szép hagyományát kívánja gazdagítani.”<sup>22</sup>

2007 januárjában Szabó Mária olyan orgonahangversenyre hívogatott, amelyen Erich Türk kolozsvári orgonaművész megszólaltatásában Olivier Messiaen *La Nativité du Seigneur (Az Úr születése)* című orgonaciklusának teljes előadására került sor. A koncert előtt Erich Türk így nyilatkozott: „Úgy gondolom, hogy januárban is lehet még karácsonyi zenét játszani, főleg, ha annyira más, mint az, amely minden hangszóróból szól egész decemberben. [...] És talán jobban is esik most, mert minden vallási ünnep, habár eredetileg nem így kellene történnie, az elanyagiasodás celebrációjává válik a sok evés-ivás és vásárlás révén. Lehet, hogy miután mindenki jóllakott és kijózanodott, inkább el lehet meditatálni az ünnep szellemi dimenzióján is.”<sup>23</sup>

2007 márciusában Nagy-Hintós Diana egyik cikkében így szól az olvasóhoz: „Habár még messze a nyári orgonahangversenyek ideje, február utolsó napján Soltész Petra, a budapesti Liszt Ferenc Zeneakadémia utolsó éves orgona szakos hallgatója, Pálúr János orgonaművész tanítványa örvendeztetett meg sikeres szólóestjével február utolsó napján a Farkas utcai református templomban. Műsorán több korszak alkotásai szerepeltek: a barokk nagymester J. S. Bachtól kezdve a 20. századi, főleg egyházi zeneszerzőként ismert Gárdonyi Zoltánig, de R. Schumann és A. Guilmant egy-egy művét is megszólaltatta. [...] Az est fénypontja az utolsó mű, Guilmant szonátája volt, amelynek előadása során sikerült világos képet alkotnunk Soltész Petra virtuozitásáról, a romantikus mű által megkövetelt temperamentumról is.”<sup>24</sup>

Áprilisban az evangélikus templom Terényi Ede zeneszerzót fogadta vendégül. A hangversenyen elhangzó művekről a zeneszerző írásos vallomását a *Szabadság* március 29-ei száma közölte: „Régóta foglalkoztat a húsvéti ünnepkörhöz írandó zene terve. Az első három, szóló hangra és orgonára készült darab (népdalfeldolgozások), amely a Húsvét ünnepének misztikumát próbálta meg zenébe foglalni, 1988-ban készült el. Az elmúlt majd két évtizedben születtek meg azok a műveim, amelyek közvetlenül kapcsolódnak a Húsvét misztikumához. Ilyen művem a *Krisztus hét szava a keresztfán*, amely végigköveti a Krisztus-út állomásait a virágvasárnapi felmagasztalástól a kereszthalálig. A másik többleteles művem Jacopo di Todi *Stabat Mater*ének szövegéhez kapcsolódik. Időközben még két mű született, amely szintén a Húsvét gondolatköréhez tartozik: *Messiaenesques nr. 1 és 2* (Messiaen tiszteletére, de a húsvéti misztérium gondolatával írott mű) és a *Dialogues mystiques* című másik orgonaszóló sorozat, amely az előbbi mű folytatása és kiteljesítése. Az evangélikus templombeli hangversenyen – Molnár Tünde (orgona), Iordache Beatrice (szoprán), Madaras Ildikó (mezzoszoprán), Grigore Pop (ütős hangszer) közreműködésével [K.G. megj.] – részletek hangzanak el e két utóbbi cikusból, és bemutatóként megszólal a *Stabat Mater* két női hangra, ütőhangszerekre és orgonára.”<sup>25</sup>

Májusban az evangélikus templomban szervezett hagyományos orgonahangverseny-sorozatnak két fiatal és ígéretes zeneakadémiai diák, Teodora Cîrciumaru és Wilhelm Schmidts volt a vendége. Műsorukban a Vivaldi, Bach, valamint a brassói Fekete templom organistájaként ismert Rudolf Lassel (1861–1918) művei mellett Jean Langlais (1907–1991) *Chant de Peine, Chant heroïque* és *Mon âme cherche un fin paisible* című darabjai, valamint a szintén orgonaművészként ismert Maurice Duruflé (1902–1986) *Veni creator* témára írott *Prélude, Adagio és variált Choral* című műve, a 20. századi vallásos tárgyú orgonamuzsika világába kalauzolta a hallgatókat.<sup>26</sup>

A Farkas utcai református templomban szervezett VI. *Pünkösdi Hangversénysorozat* egyik rangos előadója Fassang László budapesti orgonaművész volt. A krónika így számolt be az eseményről: „Kivételes muzikalitással megáldott művészt hallhattunk, akinek a Bach-mű lejátssza amolyan ujjgyakorlat csupán. Kiemelendők csodálatos zenei dinamikai megvalósításai is. Az est fénypontja az utolsó műsorszám volt, amikor meggyőződhettünk a művész minden igényt kielégítő improvizációs képességeiről is. A közönség adta témákból – egy vallásos ének, egy

népdal, egy gregorián dallam és egy Kodály-mű – fantasztikus művek születtek.”<sup>27</sup> Szintén a VI. *Pünkösdi Hangversenysorozat* keretén belül került sor Ursula Philippi, a romániai orgonaművészet kiemelkedő személyiségének búcsúhangversenyére. Műsorán Saint-Saëns-, M. Dupré- és O. Messiaen-alkotások szerepeltek. Ursula Philippi visszatérő vendége volt a pünkösdi hangversenyeknek. Minden fellépését, így búcsúkoncertjét is a professzionalizmus jellemezte. Koncert végeztével a művész nő románul és magyarul köszöntötte a közönséget, majd románul folytatta: „Húsz évvel ezelőtt léptem fel először a Farkas utcai református templomban. Akkor Messiaen-zeneművet adtam elő. Mivel ez az utolsó hangversenym, úgy gondoltam, búcsúzóul most is ugyanannak a zeneszerzőnek egy darabját játszom el.» A művész nő csodálatos előadásának köszönhetően – írja Nagy-Hintós Diana – még azok is elmélyedhettek a darab szépségében, akik amúgy nemigen járatosak a kortárs zenevilágában.”<sup>28</sup>

Amalia Goje fiatal orgonaművészre már egyetemi éveit alatt felfigyelt mind a városi közönsége, mind a kritika. A *Pünkösdi Hangversenysorozatban* elhangzó hangversenyéről Nagy-Hintós Diana így nyilatkozott: „Mindannyiszor örömmel tapasztaltuk a pályakezdő tehetség kibontakozását. Ezen a szólóestjén korát meghaladó érettséggel és muzikalitással játszotta az orgona barokk nagymestere, Johann Sebastian Bach műveit. Előadó-művészetének fő erőssége a kiegyensúlyozottság, az egységes hangzás. Precizitása kellő muzikalitással társult. Kiváló hangszertechnikájának köszönhetően sikeresen oldotta meg a barokk zenére oly jellemző virtuóz futamokat.”<sup>29</sup>

A VI. *Pünkösdi Hangversenysorozat* más meglepetést is tartogatott: olyan hangversenyre is sor került, amelyen az orgona mellett a cselló hangja is megszólalt a Karasszon zenész testvérpár előadásában: „Karasszon Dezső orgonaművész, a 16–17–18. századi protestáns liturgikus zenék ismerője lépett fel Karasszon Dénes fiatal gordonkaművésszel egyetemben. Műsorukon J. P. Sweelinck, W. de Fesch, J. S. Bach és Gárdonyi Zoltán egy-egy műve szerepelt. Karasszon Dezső több mint két évtizedes pályafutása során elsajátította az orgonaművészet és a kamarazenélés összes csínját-bínját. Karasszon Dénes már több mint ígéret: pályakezdőként is elővetíti a majdani hangszeres szólista kiteljesedő karrierjét. Muzikális, összeszokott összjátékukat öröm volt hallgatni.”<sup>30</sup>

A Farkas utcai református templom a fiatal végzős diákművészeknek is biztosítja a *Nyári hangversenyeken* való fellépés lehetőségét. 2007 júniusában a krónika épp egy

vizsgahangversenyéről tudósít: „Muzikális, zeneileg jól képzett fiatal művésszel kezdődtek el a nyári orgonahangversenyek a Farkas utcai templomban: Teodora Cărciumaru vizsgahangversenyét hallhatták az érdeklődők, aki már kiérdemelte a visszatérő vendég titulust. A repertoár kiválasztása kiegyensúlyozott volt, mivel a pályakezdő művész több zenetörténelmi kor alkotásából válogatott. [...] Megcsillogtathatta hangszertechnikai képességeit, bravúrosan oldva meg a játékosságát sugalló gyors futamokat. Csak remélhetjük, hogy karrierje kiteljesedésekor is tapsolhatunk majd Teodora Cărciumarunak.”<sup>31</sup> A júniusi „lázás” vizsgaelőadások Wilhelm Schmidts orgonajátékával folytatódtak. Wilhelm Schmidts gazdag műsorából a kritika a kortárs művet emeli ki, mondván: „Az est színfoltját természetesen a román származású, ám jelenleg Németországban élő Violeta Dinescu műve jelentette: a sejtelmélet sugalló diszsonáns hangzatok joggal tarthattak igényt a közönség figyelmére. A fiatal művészjelölt igyekezett kidomborítani mind a barokk művek dinamizmusát, mind a romantikus alkotások szenvedélyességét.”<sup>32</sup>

2010 szeptemberében Kiss Gábor arról számol be, hogy „jótékonyági koncertsorozatot szervezett 2010 márciusa és szeptemberre között az Alsóvárosi (Kétágú) Református Egyházközség. A templom barokk orgonájának restaurálásáért tapasztalt előadóművészek és fiatal tehetséges diákok zenéltek. [...] Az évad utolsó koncertjére szeptember 12-én, vasárnap délután 6 órától kerül sor a Kétágú templomban: Kostyák Előd (cselló) és Angela Albu (zongora) előadásában Johann Sebastian Bach és Johannes Brahms műveit hallgathatják meg az érdeklődők. Adorjáni Ágota elmondta: mivel a templomban egyre hidegebb lesz, idén nem szerveznek több koncertet, azonban jövő év tavaszán beindul a következő sorozat, amelyen továbbra is ismert, illetve pályájuk elején lévő zenészek lépnek fel. A pénzügyítés sem áll le, a jótékonyági koncertek, adományok, a képeslap árusításán kívül pályázni is fognak a felújításra. »A koncerteken átlagosan százan fordultak meg, mindegyiken más-más arcokat lehetett látni. Célunk, hogy állandóan legyen közönség, és azoknak, akik már egyszer voltak valamelyik koncerten, legyen kedvük visszatérni a következőkre, és azokra a koncertekre is, amelyeken majd a barokk orgona is megszólal« – összegezte a szervező.”<sup>33</sup>

2010 novemberében a Szent Mihály templomban minden hétfőn este 7 órától orgonakoncert-sorozatot szerveztek Szent Cecília, a római katolikus egyházi zene védőszentje tiszteletére. Ez volt a *Szent Cecília orgonakoncertek* V. évadja, amelyen Kostyák



Zsuzsa, Windhager Geréd Erzsébet, Remus Henning orgonaművészek és Török Réka (oboa) külföldi továbbképzésekről hazatért fiatalok osztották meg az idegenben szerzett tapasztalatokat. Szent Cecília ünnepén (november 22-én), a templom 18. századi Hahn-orgonáját Csákány Zsófia szólaltatta meg.<sup>34</sup>

2011-ben az alsóvárosi templomban orgonaest-sorozatot szerveztek *Koncertek az orgonáért* címmel. A hangversenyekre hívogatók arról árulkodnak, hogy a templom megőregedett orgonája felújítást kíván, és hogy az orgona funkcionalissá tételére szükséges pénzüsszeget adakozásokból kívánják fedezni. A sorozat vendégei között elsőként jelentkezett Erich Türk, a kolozsvári régizene és az orgonamuzsika szakavatott művelője, aki Rudolf Rassel és Kodály Zoltán műveit tolmácsolta. A meghívó „ingyenes belépést” hirdetett, de egyben felhívást is tartalmazott: „Egy-egy síp, vagy akár egy teljes sípsor elkészítésének támogatásával mindenki hozzájárulhat az elnémult orgona megszólaltatásához. Hálából nevét megőrzik az Alsóvárosi Református Egyházközség Aranykönyvében és az orgona felújítását megőrkítő *BarokkEmlékkönyvben*.<sup>35</sup>

2011. június végén „Wieland Meinhold weimari egyetemi professzor skandináv zenével ismertette meg a kolozsváriakat az evangélikus templomban megtartott egyéni orgona szólóestjén. Horváth Zoltán művészpédagógus közönsége után a német professzor a »fjordok világába« kalauzolta közönségét. Műsorán dán, izlandi, svéd, norvég és finn zeneszerzők alkotásai szerepeltek.<sup>36</sup> Nagy-Hintós Diana a weimari professzor orgonaestje után, a Farkas utcai református templomban a 2011 júniusában kezdődő hagyományos *Nyári hangversenyeket* ajánlotta a hallgatók figyelmébe.<sup>37</sup>

E tanulmány szerzőjének nem volt célja a kolozsvári orgonahangversenyek eseménytörténetének teljes igényű kimerítése, viszont néhány fontosabb aspektusára fókuszálva megelégedéssel tölti el az a felfedezés, hogy az 1989-es „sorsfordulat” utáni években a „hangszerek királynőjének” népszerűsége egyre nőtt, és az „Isten házában” elhangzó orgonamuzsika a kolozsvári komolyzenei hangversenyéletben (méltán megérdemelt) reneszánszát éli.

**Kulcsár Gabriella**

#### ■ JEGYZETEK

1. Lőrincz György: *Látni az Istent...* Hargita Népe 2006. július 15. <http://www.hhrf.org/hargitanepe/2006/jul/hn060715t.htm>. Letöltés ideje: 2014. február 10.
2. Tibori Szabó Zoltán: *Nagvasszony a Farkas utcában*. Szabadság 2013. március 7.
3. Dávid István: *Orgonagondjainkról – egy évforduló kapcsán*. Kihagyott gondolatok a Református Szemle „ünnepi” számából. Korunk 1990. 10. 1356–1357.
4. Hencz József: *Zenei élet. Orgona-hangverseny*. Igazság 1970. október 28.
5. Vö: Kulcsár Gabriella: *Hangverseny Erich Bergel emlékére*. Szabadság 2008. június 11.
6. Emil Simon: *Medalion Giuseppe Verdi*. (Requiem) 1988. február 2. DVD
7. Rónai István: *Századunk zenéjének diadala*. Igazság 1974. október 15.
8. Uő: *Visszatérések*. Igazság 1974. november 21.
9. Forrás: <http://refkoros.hu/szolgalo/dr-david-istvan>. Letöltés ideje: 2014. május 4.
10. Műsor-hirdetés. Szabadság 1990. június 2.
11. Nagy-Hintós Diana: *A hangszerek királynőjéről*. Szabadság 2013. október 18.
12. Uő: i. m.
13. T. Guttman Emese: *Farkas utcai templom. Nyári orgonahangversenyek*. Szabadság 1990. május 30.
14. László Bakk Anikó: *Zsörtölődő*. Szabadság 1990. június 14.
15. Kulcsár Gabriella: *Teleki Miklós orgonaestje*. Szabadság 2001. május 26.
16. Nagy-Hintós Diana: *Barokk és kortárs magyar zene*. Szabadság 2006. szeptember 1.
17. Uő: *Szívesen látott vendég*. Szabadság 2006. szeptember 8.
18. Uő: *Pályakezdő művész nagy sikere*. Szabadság 2006. szeptember 15.
19. Uő: *Reger: a látomásos zeneszerző*. Szabadság 2006. szeptember 22.
20. Uő: *Utolsó orgonahangverseny*. Szabadság 2006. szeptember 29.
21. Uő: i. m.
22. Uő: *Bach- orgonadarabok Kolozsváron*. Szabadság 2006. november 27.
23. Szabó Mária: *Zenei áhitat az evangélikus templomban*. Szabadság 2007. január 13.
24. N.-H. D. [Nagy-Hintós Diana]: *Téltúói orgonaest*. Szabadság 2007. március 2.
25. Terényi Ede: *Hangverseny előzetes*. Szabadság 2007. március 29.
26. Vö: Szabó Mária: *Fiatal tehetségek orgonakonzertje*. Szabadság 2007. május 18.
27. Nagy-Hintós Diana: *VI. Pünkösdi Hangversenysorozat*. Szabadság 2007. május 22.
28. Uő: *Ursula Philippi búcsúkoncertje*. Szabadság 2007. május 24.
29. Uő: *Fiatal művész sikere*. Szabadság 2007. május 26.
30. Uő: *Cselló-orgona kettős*. Szabadság 2007. május 28.
31. Uő: *Újra nyári orgonahangversenyek*. Szabadság 2007. június 21.
32. Uő: *Vizsgahangverseny a templomban*. Szabadság 2007. június 28.
33. Kiss Gábor: *Végéhez közeledik a Koncertek az orgonáért játékonysági hangversenysorozat*. Szabadság 2010. szeptember 11.
34. *Orgonakoncertek a Szent Mihály-templomban*. Szabadság 2010. november 8.
35. *A koncertek az orgonáért*. Szabadság 2011. május 6.
36. Nagy-Hintós Diana: *Skandináv zene az evangélikus templomban*. Szabadság, 2011. június 23.
37. Vö: N.-H. D. [Nagy-Hintós Diana]: *Fiatal tehetség az első nyári hangversenyen*. Szabadság 2011. június 24.

BÚS IMRE

# EGY GYERMEKKULTÚRA-PROJEKT MINT TEHETSÉGGONDOZÁS A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN

## Előzmények

■ 2013-ban egy hallgatónak kiírt tehetséggondozó pályázat segítségével a Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kara megvalósította – a Gyermekcultúra Kutatócsoport és a kari Illyés Gyula Szakkollégium közös projektjeként – az előzetesen összeállított Gyermekcultúra Tehetséggondozó Tábor programját. A projekt vezetőjeként ennek a folyamatát, tartalmát, tevékenységeit, tanulságait adom közre e tanulmányban.<sup>1</sup>

A pályázati dokumentumok elolvasása és sok ötletelés után megtaláltuk azt a programot, amely illeszkedett a pályázati kiírásához, szakmai kompetenciánkhoz, karunk tehetséggondozó tevékenységeihez és hallgatóinak tanulmányaihoz. Korábbi tapasztalataink alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy egy téma köré szervezett, összefüggő tevékenységekből álló programmal, projekttel lehetünk igazán eredményesek. Ehhez a gyermekcultúra hagyományos elemeiből, vagyis a játék és a művészetek közül – mint később kifejtem – az ének, zene, tánc, a vizuális alkotás, tárgyalakítás, a gyermekirodalom, a játék, és drámajáték, színjáték területeit használtuk fel.<sup>2</sup> Az alapötletet minden részt vevő kolléga elfogadta, és a saját szakmaiságukat hozzáadva kialakult a komplex program. Nagyon izgalmas volt kezdetektől fogva az egész munka, mert kidolgoztuk az elképzelést, de annak komplexitása és újdonsága miatt nem lehetett pontosan tudni a végeredményét.

A tehetséggondozó táborban a gyermekcultúra több területének projekt alapú feldolgozását valósítottuk meg. A téma: A sárkány motívum megjelenése a gyermekeknek szánt irodalmi alkotásokban, képzőművészetben, hagyományokban, mesékben, játékban, zenében, színpadi előadásban.

Nemcsak azért választottuk a sárkány motívumot, mert a gyermekek meséiben a sárkány az egyik főszereplő, hanem karunk képzései miatt is, hiszen két kivétellel (médiamoderátor, illetve környezetkultúra) tanító, óvodapedagógus, valamint csecse-

mő- és kisgyermeknevelő szakosok vettek részt a projektben. Összesen 16 hallgató és 10 oktató, szakember dolgozott együtt.<sup>3</sup> Mindenki kivette a részét a munkából, de Tancz Tünde szakértői tevékenysége jelentette a legnagyobb segítséget, főként a meserírás és a dramatizálás terén.<sup>4</sup>

A program struktúráját már előzetesen kialakítottuk. Az időkeretet egy projekthét adta. Erre az időre a hallgatók felmentést kaptak a tanórák látogatása alól. A kollégák és a külső szakemberek is a projektre fordították ekkor az idejüket. A megfelelő termeket, szaktantermeket és az aulát is rendelkezésünkre bocsátotta a kar, ezzel jelentősen segítette a tevékenységünket. A pályázat által elnyert támogatás azonban kevés volt, így intézményi forrásokat és jelentős saját többletmunkát is felhasználtunk a siker érdekében.

## A Gyermekcultúra Tehetséggondozó Tábor programja és annak megvalósítása Csapatépítő tréning

■ A programot az első napon a résztvevő hallgatónak csapatépítő tréninggel kezdtük. Ennek kettős feladata volt. Egyrészt ismerjék meg egymást, hogy jól tudjanak együtt dolgozni, másrészt a tréning a témára való ráhangolást is szolgálta.

Válogatott és aktualizált játékok, helyzetgyakorlatok szerepeltek a tervekben. Az alkalmazott tréningmódszerek: beszélgetés, vita, egyéni, páros és csoportos feladatmegoldások, játékok, reagálás önmagunkra és a társakra, valamint improvizációk.

Az ismerkedés bemutatkozással kezdődött, majd beszélgetéssel folytatódott a résztvevők irodalmi, színjátszó, ének-zene és képzőművészeti érdeklődéséről, tevékenységéről.

Ezután következtek a drámajátékok, tréningjátékok – a projekt témájához alakítva. Néhány játék ezek közül:

– *Ha én ... lennék* – Ha én sárkány lennék, akkor milyen lennék? Külső és belső

tulajdonságok elemzése. A mesék sárkány szereplőinek tulajdonságai keveredtek a saját sárkány-szerepfelfogással.

– *Nevek* – Utónevek Sárkány vezetéknevvel. Hogyan neveznének el egy sárkányt?

– *Saját címer* – A sárkány (én mint sárkány) címere – rajz és annak értelmezése.

– *Páros rajzolás* – Páros rajzolás sárkánnyal kapcsolatban, pl. a sárkány lakhelye.

– *Körmese, álomnese* – Körmese, álomnese sárkányokkal kapcsolatban.

– *Szituációs játékok* – Szituációs játékok sárkányokkal: első mondat, utolsó mondat, fordulópont, tanulság.<sup>5</sup>

A gyakorlatok, játékok nagyon vidám, felszabadult hangulatot teremtettek, és megalapozták a további szakmai munkát, és a kreatív, közvetlen és közös tevékenységek során egymást és a témát is jobban megismerték a résztvevők.

### A projekt elméleti megalapozása, kutatás a témában

■ A sárkánymotívumról sokféle elméleti ismeretet nyújtottunk a hallgatóknak, így megalapozva önállóságukat, magabiztosságukat a témában. A pályázat benyújtásakor a projekt egy lehetséges központi témája, címe volt a „Sárkányok földjén”. Mint olvasható a történetben is, ez módosult a „Nem félünk a sárkánytól” címre, de a sárkánymotívum természetesen megmaradt, ahogyan a téma-választás indoklása sem változott. A mesék, történetek az óvodás és kisiskolás korosztály nagyon kedvelt kulturális formái, egyúttal a gyermekkultúra területei. Az egész világon a népmesék és műmesék karakterei között központi (negatív és pozitív) szereplők a sárkányok, akik nagyon érdeklik a gyermekeket. Mindezek indokolják, hogy a pedagógusok mint olyan szakemberek, akik gyermekekkel foglalkoznak, megismerjék ezeket a mesebeli élőlényeket. Fontos volt továbbá, hogy a résztvevők jártasságot szerezzenek a projekt módszer gyakorlatában, így ez a programunk mindkét célt segítette.

A motívumról sok előadás és megbeszélés szült. Ehhez a hallgatók kaptak előzetesen és a feldolgozás közben is szakmai anyagokat. Az első megbeszélés után munkacsoportokat alakítottunk, amelyek kutatást folytattak a könyvtárban, interneten, feltárták a további forrásokat a témáról. Feladat volt a csoportok számára sárkánymotívumok keresése az irodalomban, képzőművészetben, zenében, játékban, drámajátékban.

A keleti mese- és mondavilág „jó sárkányának” és a nyugati világ „gonosz sárkányának” elemzése, összehasonlítása sok érdekes, új gondolattal gazdagította a résztvevőket.

A magyar gyermekkultúrában a sárkányok pozitív szereplőkké válásáról jelent meg egy tanulmány a projekt megvalósítása után.<sup>6</sup>

### A történet, illetve mese megírása (kreatív írás)

■ Olyan történetet írtunk, amely az óvodás és kisiskolás korosztályhoz szól, és a sárkány-motívumot bontjuk ki benne. Mindenki feladatul kapta, hogy saját elképzeléseit legalább vázlatosan leírja. Ezek felolvasása után a történetet, mesét közösen írták, alakították a résztvevők. Ebben a következő tevékenységek segítettek:

– A meseszövegek strukturalista szempontú elemzése.

– A „hétszereplős mesék” jellemzői. Szereplőinek, szüzséinek, elemeinek, motívumainak feltárása és azonosítása mesepéldák segítségével.

– „Sárkányölő” mesék interpretációja.

– Meseötletek, meseképletek és meseforgatókönyvek írása.

– A meseszöveg animálása, javaslatok a szereposztásra, szerepvállalásra.

Nagyon sokféle elképzelés volt a történet kialakításában. A résztvevők alapvetően a népmesékben szereplő régies kifejezéseket, fordulatokat használtak, de mai szavakat és humoros fordulatokat is beleírtak. Főként a népmesék és műmesék felhasználásáról, a pedagógiai tanmesékről és a sárkány szerepéről folyt élénk eszmecsere. Ez annyira érdekes és ösztönző volt a hallgatók számára, hogy a történet még a későbbi fázisokban is módosult. Végül népmesei alapokra építve jelentős szerzők meséit és a tanmesék egyes elemeit is felhasználták, valamint új (akár vitatható) szempontokat is beépítettek a történetbe.

### Az énekes és zenei anyag összeállítása

■ A zenehallgatás, zenei improvizációk, majd a teljes zenei anyag összeállítása is nehéz feladat volt. Kutatómunkájukban a résztvevők a témához kapcsolható sárkánymotívumokat kerestek a zeneirodalomban internetes és könyvtári források segítségével. Problémát jelentett, hogy a magyar népzeneben a vonatkozó énekek, zenék nem jelennek meg, viszont a mese szövegét megismerve, a kapcsolódó zenei anyagot sikerrel összegyűjtötték, rendszereztek, majd kiválasztották az oktatók segítségével (népdal, gyermekdal, mondóka stb.).

Meghatározták a zene szerepét a színjátékon belül. Csoportosították és kiválasztot-

ták az anyagokat pedagógiai szempontból. Így az előadás során a gyermekek megismerték a dalokat, és ők is bekapcsolódhattak az éneklésbe. Sok ötlet merült fel a megszólaltatás, megvalósítás lehetséges módjairól. Az anyag hangszerelését a rendelkezésre álló eszközök és tudásanyag (ismeretek és készségek) segítségével valósítottuk meg. Kiosztottuk a zenekari feladatokat, a résztvevők megtanulták az énekeket és a zenei részeket. A kialakult zenei anyagot beillesztettük a színdarab forgatókönyvébe, és a közben felmerülő problémákat megoldottuk.

A gyakorlatban fontos volt a zenészek munkájának összehangolása. A próbák során nagyon figyeltünk a történet, a szerep, a zene egységének megvalósítására, valamint az előadók ötleteire. Végül az összeállt zenekart behelyeztük a színpadképhez. Fontosnak tartottuk, hogy nem gépről szólt, hanem élő zene és ének volt az előadásban, így az sokkal jobb, elevenebb, élvezhetőbb lett.

A dalok, zenék, amelyeket beleillesztettünk az előadásba:

Tekeredik a kígyó...; Láttál-e már valaha...; Szegény legény vagyok én...; Iglice szívem, iglice...; Süss fel nap,...; Hold, Hold, fényes lánc...; Ó, ha cinke volnék...; Száraz tónak nedves partján...; Tavasz szél vizet áraszt...; Kerek a káposzta...; Még azt mondják...<sup>7</sup>

### Dramatizálás

■ A dramatizálásban színházi szakember: színész, rendező is segített bennünket. Mivel színpadra akartuk állítani a mesét, forgatókönyvet is kellett írni hozzá. Továbbá elosztottuk a szerepeket a hallgatók képességei és vállalkozó kedve alapján. Nem játszott mindenki a színpadon, hiszen ehhez túl sokan voltak, de éppen így volt jó, mert sok hangszeres és énekes résztvevő adta az előadáshoz az élő zenét.

Megterveztük a szerep- és a térviszonyoknak megfelelő mozgás- és színpadképet. Megbeszéltük a közreműködői szerepeket. Véglegesítettük a színpadon elhangzó szöveget, és csiszoltuk életszerűségét. A színpadi szereplők egyéni beszédstílusán is sokat dolgoztunk.

### Díszletek, maszkok, jelmezek készítése

■ A kellékeket oktatói irányítással és részvétellel készítették a hallgatók. A történet megírása, majd dramatizálása során megszületett mesealakok karakterének körvonalazásával párhuzamosan meghatároztuk a – vázlatok alapján kialakított – koncepciót.

Kétdimenziós díszletek készültek (épületek, füves rét, fa, sziklabarlang) erős kontrasztos színezettel. Anyagok: karton, tempera. Felhasználtuk az előadás helyszínéeként szolgáló aula lehetőségeit: pl. a függőnyt, a teret, a díszletek által létrehozott játéktér.

A háromdimenziós maszkok kiemelkedő orral, csőrrel, fejre húzható sisakszerű rögzítéssel készültek, amelyek nem nehezítették a mozgást és a látást. Stilizált motívumokból alkotott jelképes formák hangsúlyozták vászra applikált fakturális elemekként a szereplők kilétét (Nap, Hold, Csillag, juhász, bárány, madár, narrátor-bohóc stb.). A sárkány mint főszereplő – méreteiben jelentős, két ember által működtetett – alakja erősen domináns volt, de az egyes jelenetekben ezt dinamikus ellensúlyozta a többi szereplő számbeli aránya és színösszetétele.

Látványelemek: a díszletek, jelmezek szerepét és funkcióit megbeszéltük (praktikusság, jelzészfunkció, hordhatóság, arányok, egyedi kivitelezés stb.). A látványelemeket és színpadi igényeket szinkronizáltuk, az együttműködők munkáját közös nevezőre hoztuk.

### Az előadás próbái, főpróbája

■ Ebben a szakaszban a mesejáték próbáit és a szükséges korrekciókat végeztük el, hogy az előadás gördülékeny legyen, és élményt nyújtson a gyermekeknek. Kipróbáltuk a térformákat és beállításokat. Megtaláltuk a megfelelő játékos, könnyed összekötő lépéseket egyénileg, párokban és csoportosan is. Improvizáció segített bennünket a legjobb ötletek kiválasztásában. Véglegesítettük a színpadképet és színváltásokat, valamint a szereplők memorizálták, megtanulták a szövegeket. Koordináltuk az előadás különböző területeit (színpadi mozgás, díszlet, zene) a közösen létrehozandó produkció érdekeinek, kívánalmainak megfelelően.

A főpróbán a teljes előadást végigjártattuk a zenészek és a szereplők, még közönség nélkül, hogy ha szükséges, még idejében korrigálhassunk.

### Előadás a gyermekeknek

■ Kétszer adtuk elő a mesét gyermekeknek. A szervezést úgy tudtuk megoldani, hogy első alkalommal elsős, második alkalommal pedig másodikos, harmadikos és negyedikes gyermekeknek játszottunk. Mindkétszer 80-90 főnek. A közönségnek nagyon tetszett a mesejátékunk. Követték és átérték a történetet. Azonosultak a főhőssel, a pozitív szereplőkkel, illetve nem szerették a sárkányt, és bár néha ki is nevték, mégis kicsit félték tőle. A szereplők bizonyos mértékben

bevonták a gyermekeket a játékba, az előadásba, majd a végén minden nézőt az örömnépebe, ahol a gyerekek félelmeit feloldotta az is, hogy a sárkányt megérinthették, és nem bántotta őket, sőt együtt táncolt velük.

### **Összegzés, tanulságok**

■ Az előadások után megbeszéltük, összegeztük a munkánkat és annak tanulságait. Eredményeink elsődleges rögzítéseként fényképek készültek a projekt folyamatáról és az előadásról, valamint videofelvétel készült az első előadásról, amely megnézhető az interneten is.<sup>8</sup>

A projekt tanulságaként, eredményeként – a résztvevők visszajelzései segítségével – megfogalmazhatók a következők:

– Megfelelő volt a téma és a motívum kiválasztása. A gyermekeknek és minden résztvevőnek tetszett a sárkánymotívum, illetve a „sárkányos” mese és előadás.

– A hallgatók tapasztalatot szereztek a projektmunkában a gyermekkultúra komplex feldolgozása által. Megvalósíthatták egyéni és közös elképzeléseiket, kreativitásuk megnyilvánulhatott.

– Részesei lehettek egy művészeti, pedagógiai alkotófolyamat előkészítésének, tervezésének és szervezésének is. Saját tapasztalataik, élményeik segítették egyéni fejlődésüket, a közös tevékenységek pedig az együttműködési készségüket. A gyermekirodalom, a mese, az ének, zene, képzőművészet, játék, színjáték területén részt vehettek egy olyan programban, amely az esztétikai érzékenységükre, művészetek iránti fogékonyságukra is nagy hatást gyakorolt. Nyitottságuk, érdeklődésük, tudásvágyuk, problémaérzékenységük és a döntésekben való részvételük is előrevitte a munkát. Fejlődött a mozgáskultúrájuk a színpadi próbák és előadások révén. Egyénileg és csoportokban is részt vettek a díszletek, jelmezek készítésében, illetve az énekes, zenei produkciókban. A folyamat támogatta a hallgatók egymás közötti újszerű és intenzív kapcsolatainak kiépülését, valamint a hallgatók és oktatók közös alkotótevékenységét.

– Minden hallgató a saját irodalmi, gyermekirodalmi ismeretei, műveltsége, az ének, zene, meseismeret, meseírás és színjátékos tapasztalatai, kézműves ügyessége és játékos kedve alapján – különböző mértékben, mélységben – vett részt a projekt megvalósításában. Egy dologban azonban egyformák voltak. Magával ragadott mindenkit az alkotófolyamat, amelyben kibontakoztathatták a tehetségüket.

– Korábban és többször is felmerült már karunkon a hallgatók színjátékos tevékenység-

ének a hiánya, illetve szükségessége. Ez a tehetséggondozó program megadta azt a kedvet, lendületet, amelynek segítségével megalakult a Színjátékos Kör a Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Karán. Így munkánk fontos eredményeként a kultúrával, gyermekkultúrával, valamint pedagógiával foglalkozó alkotó, tehetséggondozó tevékenység folyamatossá válhat a hallgatók fejlődésére és – a gyermek-előadások révén – a gyermekek örömeire. Sőt, további lehetőségünk és elképzelésünk, hogy a gyermekeket is bevonjuk a színjátékos tevékenységbe.

Összegezve: a pedagógusjelöltek tehetséggondozása ebben a programban – a munka folyamatának és az eredmények, főként az előadások sikeressége révén – a következőket jelentette:

– A pedagógusjelöltek új ismereteket szereztek a témában.

– Fejlődtek a képességeik a projekt egyes területein és a szakmai, művészeti együttműködésben.

– Új területeken is kipróbálhatták magukat.

– Jártasságot szereztek a projektmódszer gyakorlatában.

– Erősödött az énképük, önbizalmuk, szakmai magabiztosságuk.

– Megszilárdult a pedagógus pálya iránti elkötelezettségük.

– Képesek voltak alkalmazni elméleti tudásukat a gyakorlatban.

– A program segítségével megismerték a gyermekkultúra holisztikus szemléletét.

– A segítő oktatók, szakemberek a hallgatói munka, teljesítmény révén pozitív visszajelzést kaptak a saját munkájuk eredményességéről, és motiváltakká váltak a tevékenység támogatására.

### **Függelék:**

#### **A résztvevők által kialakított mese Nem félünk a sárkánytól!**

■ Hol volt, hol nem volt, Hetedhétországban is túl, az Óperenciás tengeren is túl, ahol a kurta farkú malac túr, de még az Üveghegyen is túl, volt egyszer egy gyönyörűsége kicsiny falu. Az emberek boldogok voltak, a madarak csicseregtek, a fák virágoztak. Egyszer éppen ünnep volt, a falu népe boldogan énekelt és táncolt.

Ekkor azonban megjelent egy rettenetes sárkány. Tüzet okádott, és rátámadt az ünneplőkre. Az emberek megijedtek, és rémülten elmenekültek. Csak egy szerelmespár, Rozi és Jankó szállt szembe a szörnyeteggel. Jankó a küzdelemben elvesztette az eszméletét, és a sárkány elrabolta Rozit. Azonban ez sem volt elég neki, elrabolta az emberek kinccseit, a Napot, a Holdat és a csillagokat is.

Amikor Jankó magához tért, Rozinak csak a kendőjét találta meg. Az emberek boldogtalanokká váltak, a fák nem virágoztak többé, és a madarak sem csicseregtek. Sötétség és szomorúság honolt, bú, kétség és csüggedés telepedett az emberek szívébe.

Jankó azonban elhatározta, hogy igenis visszaszerzi az emberiség kincseit és a kedvét is. A nép biztatta, hamuban sült pogácsát és még egy üveg bort is adtak neki az útra.

– Vigyázz magadra az úton, és hozd vissza Rozit! – ezzel engedte útjára a falu népe.

Jankó megköszönte a segítséget, a biztatást, és elindult az útján. Ment, mendegélt erdőn, mezőn, hegyen-völgyön át, meg sem állott, míg egyszer találkozott egy öreg juhással. Illendően köszöntötte őt.

– Adjon Isten, bátyám!

– Adjon Isten neked is, édes fiam! – válaszolta a juhász – *Mi szél hozott erre, mi járathatban vagy itt, ahol még a madár se jár?*

– Elhatároztam, hogy visszaszerzem a Napot, a Holdat, a csillagokat és az én gyönyörű kedvesemet a rettenetes sárkánytól.

– No, ez derék dolog fiam, de bizony én is nagy bajban vagyok. Szétszéledtek a bárányaim, és nem tudom összerakni őket, mert öreg, beteg és fáradt vagyok. Ó, bárcsak segítenek nekem is valaki!

– Egy perccel se aggódj, bátyám!

Jankó hamar összerakta a bárányokat, és együtt volt a nyáj. Nagyon megörült a juhász.

– Ó, köszönöm neked, édes fiam, hálás vagyok. Lásd, jó tett helyébe jót várj, adok egy varázssípot, ami segít kinyitni a rettenetes sárkány barlangjának az ajtaját.

Megköszönte Janó az ajándékot, majd továbbindult megkeresni a sárkányt. Ment, mendegélt erdőn, mezőn keresztül, amíg egy hatalmas nagy pusztához nem ért. Ekkor találkozott egy csikóssal. Köszönt neki tiszteletudóan.

– Adjon Isten, bátyám!

– Adjon Isten, barátom! Mi járathatban vagy erre felé, ahol se fa, se virág, de még fű sem nő?

– Eldöntöttem, hogy visszaszerzem a Napot, a Holdat és a csillagokat, és az én gyönyörű kedvesemet, Rózát a rettenetes sárkánytól.

– Hát, nagy fába vágta a fejszéjét, de magam is nagy bajban vagyok.

– Segíték én szívesen!

– A csikóm három napja nem akar lábára állni, és nem tudom, hogy a mi baja.

– No, hadd lám azt a csikót!

– De óvatosan, mert rúg ám!

– Ugyan, én meg tudom szelídíteni.

Jankó megnézte, és látta, hogy egy tüske van a lábában. Megszelídítette a csikót, és kihúzta a tuskét.

– Hát, bátyám, csak egy tüske okozta a gondot!

– Nem is tudom, hogy köszönjem meg ezt. Hálám jeléül adok neked egy csodatévő ostort, ami segít majd kicsalogatni a sárkányt a barlangjából!

– Köszönöm szépen, Isten áldjon!

– Isten áldjon! Vigyázz magadra!

Jankó ment, ment, mendegélt. Legelőkön, szántókon keresztül, hegyre föl, hegyről le, szakadékon innen, szakadékon túl, mígnem egy hatalmas öreg fához nem ért. Ott aztán nem tudta, hova menjen tovább, merre induljon, így hát leült megpihenni. A fa tövében elővette tarisznyájából a hamuban sült pogácsáját, és falatozni kezdett. Egyszer csak madárcsipogást hallott, és meglátott egy madárfiókat, aki fázott és éhes volt. Jankó megetette a hamuban sült pogácsával, és betakarta a tarisznyájával. Ekkor erős hangokra és szánysuhogásra lett figyelmes. Megérkezett a nagy madárasszony, aki dühösen azt kérdezte.

– Mit művelsz, te szerencsétlen?

Jankó megijedt. De ekkor meglátta a fiókat a fészekben az anyja, és megenyhülten mondta.

– Köszönöm, hogy gondoskodtál a fiókámról. Mi járathatban vagy erre felé, ahol csak én, a madár járok?

– Eldöntöttem, hogy visszaszerzem az emberiség kincseit, a Napot, a Holdat, csillagokat és az én gyönyörű kedvesemet a rettenetes sárkánytól, de eltévedtem, és nem tudom, hogy merre menjek tovább.

– Jó tett helyébe jót várj. Adok neked egy varázslatos madártollat, amely segíti utadat a sárkány barlangja felé.

– Köszönöm szépen.

– Isten áldjon!

– Isten áldjon!

Jankó hát nekiindult, ment, mendegélt. Most már a varázstoll vezette az útján, amíg el nem ért a rettenetes sárkány barlangjához. De egy nagy kapu zárta el a bejáratot. Ekkor eszébe jutott a varázssíp, amit a juhásztól kapott. Megfújta a sípot, és a kapu kinyílt. De hiába, mert a sárkány nem jött ki. Erre Jankó elővette a csikóستól kapott csodatévő ostort, és hármat csattintott vele. De olyan hangosat, hogy erre már előjött a sárkány a barlangjából. Dúlt-fúlt a méregtől, hogy megzavarták álmában.

– Emberszagot érzek!

Erre Jankó megszólította:

– Rettenetes sárkány! Azért jöttem, hogy visszaszerzzem a Napot, a Holdat, a csillagokat és Rózát, a kedvesemet!

Válaszolt a sárkány:

– Visszakaphatod őket, hogyha megfelelsz három találós kérdésemre.

– Rendben, mondd az elsőt!  
– „Szegényt és gazdagot egyformán me-  
legít.” Mi az?

– A Nap!

– Erre ráhibáztál!

Így kiengedte a sárkány a Napot.

– De lássuk a következőt, az már nem lesz  
ilyen egyszerű! „Mikor fekszel, ő akkor kél, egy-  
szer egész, máskor csak fél. Nincsen tüze, még-  
is lámpás, a vándornak szinte áldás?” Mi az?

– A Hold!

A Hold is előbújt a barlangból.

– De a harmadikra nem tudsz felelni,  
most kifogok rajtad. „Aranydiót gyűjt a haj-  
nal ezüstkosarába, hogy az este felhordja  
majd sötét padlására.” Mi az?

– A csillagok!

Előjöttek a csillagok is.

A sárkány dült-fült a méregről, hogy Jankó  
ilyen jól megválaszolta a furfangos kérdéseit.

– Visszaszerezted a Napot, a Holdat és  
a csillagokat, de a kedvesedet nem adom!

– Akkor küzdjünk meg érte.

– Mivel küzdjünk?

– Kő, papír, ollóval!

Jankó ebben is legyőzte a sárkányt.

– Na, de lássuk, tényleg téged választ-e  
Rozi. Énekeljünk, és ha a te éneked tetszik  
neki, akkor viheted őt is.

Énekel a sárkány is és Jankó is. A sár-  
kány nagyon hamisan, de Jankó olyan szé-  
pen, hogy Rozi rögtön odament hozzá, és  
megölelte. Jankó éneke a sárkányt is megha-  
totta, aki sírva fakadt, és kérte, hogy bocsás-  
sanak meg neki. Jankó és Rozi látták, hogy  
a sárkánynak is van szíve, ezért megbocsá-  
tottak neki. Így együtt ünnepelt a falu népe,  
és még a sárkány is velük táncolt.

Minden jó, ha a vége jó. Itt a vége, fuss  
el véle.

### ■ JEGYZETEK

1. Nemzeti Tehetség Program által kiírt *A felsőoktatási intézmények tehetséggondozó nyári táborainak támogatása* (NTP-FTNYT-MPA-12) c. pályázat segítségével megvalósított projektben részt vevő kollégák beszámolóinak felhasználásával készült a tanulmány.

2. Bús Imre (szerk.): *Tanulmányok a gyermekkultúráról*. PTE IGYK, Gyermekkultúra Kutatócsoport, Szekszárd, 2013.

3. Hallgatók: Károlyi Dorina, Németh Petra Zsuzsa – csecsemő- és kisgyermeknevelő szak; Csaba Zsuzsanna, Kis Alexa, Knopf Melanie – óvodapedagógus szak, Badics Bettina, Drágán Kinga, Heim Kitti, Horváth Beáta, Kubanek Regina, Nagy Mónika, Önböli Péter, Stechner Viktória Renáta – tanító szak; Horváth Tivadar – német nemzetiségi tanító szak; Juhász Bence – médiamoderátor szak; Tóth Beatrix – környezetkultúra szak. Oktatók, külső szakemberek: dr. Bús Imre főiskolai tanár – tréning, játék, történetírás; Tancz Tünde – egyetemi tanársegéd – a mese elmélete, módszertana, történetírás, dramatizálás; dr. habil. Trencsényi László egyetemi docens – a projekt elméleti megalapozása, a mese elmélete, módszertana; prof. dr. Horváth Béla egyetemi tanár, irodalomkutató, művészettörténész – a projekt elméleti megalapozása; dr. Klein Ágnes főiskolai docens – történetírás, dramatizálás; Szabó Ernő János oktató – dramatizálás, szervezés; Müller János főiskolai adjunktus – ének, zene; Tóthné Lázár Noémi zenetanár – zene, ének; Adorjáni Endre főiskolai docens, szobrászművész – díszletek, maszkok, jelmezek; Frank Ildikó színész, rendező – dramatizálás

4. Tancz Tünde: *Népmesék az óvodai anyanyelvi-kommunikációs nevelésben*. Anyanyelv-pedagógia, 2009. 2. sz.

5. Bús Imre – Péchy Benjamin – Szabó Ernő – Sente István: *Játékok a személyiség- és közösségfejlesztés szolgálatában*. In: Bús Imre (szerk.) PTE IGYFK, Szekszárd, 2003.

6. Trencsényi László: *A sárkányok megszelídülése...* Taní-tani Online, 2014. február 12. [http://www.tani-tani.info/a\\_sarkanyok\\_megszelidulese](http://www.tani-tani.info/a_sarkanyok_megszelidulese) (2014. március 20.)

7. [www.gyerekdal.hu](http://www.gyerekdal.hu) (2014. március 20.)

8. *Nem félünk a sárkánytól!* Korábbi címén: *A sárkányok földjén*. című előadás videofelvétele. PTE IGYK, Szekszárd, 2013.

[http://www.youtube.com/watch?v=5x\\_ek3RN6UA&feature=youtu.be](http://www.youtube.com/watch?v=5x_ek3RN6UA&feature=youtu.be) (2014. március 20.)



ADORJÁNI PANNA

# A TEHETSÉG MINDENKIÉ, AVAGY MIBŐL LESZ A CSODAGYEREK

Kristine Barnett: *A szikra*

■ Jacob Barnett, *A szikra* főszereplője, az autista kisfiú, akiről a szakértők azt mondták két éves korában, hogy valószínűleg olvasni sem fog megtanulni, ma az egyik legígéretesebb matematikusnak és asztrofizikusnak számít, aki azért az elméletéért, amin jelenleg dolgozik, egyszer még Nobel-díjat is kaphat. Az ő felnövekedéséről és szakmai felfedezéséről az édesanyja ír könyvet, amelynek kissé hatásvadász módon a következő az alcíme: *Egy anya története a zseninevelésről*. A leírás ugyan igaz, *A szikrát* valóban egy anya írja, amely valóban az ő csodagyerekének a neveléséről szól, de ugyanennyire szól egy napközi óvodát vezető nőről is, aki innovatív és atipikus módszereivel gyermekek tömegében lobbantja lángra a tehetség szikráját. A könyv és Kristine Barnett pedagógiájának alap gondolata ugyanis az a pszichológusok által már sokszor elismert közhely, hogy mindenkinben ott lapul a lehetőség arra, hogy nagyszzerű és sikeres legyen, de az már a szülők és oktatók felelőssége, hogy azt a gyermek a lemélyebben és legtöbbször gyakorolhassa. Barnett elmélete szerint ha a gyerekeket hagyjuk, hogy minél többet foglalkozzanak azzal, ami őket a leginkább érdekli és lázba hozza, akkor az élet és tanulás más területein is sokkal jobb eredményeket fognak elérni. A tehetség kiaknázása pedig a „földagaszotttság” (*muchness*) jegyében történik: Kristine Barnett napközijében egyetlen építőkövet helyett, amiből szinte semmi izgalmasat nem lehet építeni, egyenesen nyolc adag van, ahogy nem számít luxusnak egy valódi láma behozatala az állatszeretők kedvéért, vagy annyi sütemény elkészítése és kidíszítése, amit képtelenség megenni.

Az autista Jake tulajdonképpen a feldagaszottság megtestesítője. Intelligenciája konkrétan felmérhetetlen, hiszen a legkülönbözőbb IQ-tesztek szinte minden kategóriájában maximális pontot szerez, fotografikus memóriája segítségével könnyűszerrel elsorolja oda és visszafele a pit akár kétszáz

tizedesig (sorolhatná végig is, de minek annyit megtanulni, amikor negyven tizedes is elegendő egy életre a matematikusnak), pár hét alatt képes elsajátítani a geometria, algebra, trigonometria és függvénytan szaknyelvét, a zavartalan munka érdekében telifirkálja komplex számításokkal a családi ház összes ablakát, és ha egy probléma nagyon foglalkoztatja, akkor akár le sem hunyja a szemét, ameddig választ nem talál rá. Amikor pedig egy nyári kutatás alkalmával Jake a háztömb körül bicajozik, ahelyett hogy egy különösen erőt próbáló házi feladaton dolgozna, és édesanyja szigorúan rászól, hogy tegyen meg minden tőle telhetőt a feladat sikeres elvégzése érdekében, akkor a fiú szófogadóan elvonul a szobájába, és engedelmesen megoldja az egyébként addig nyitottnak számított matematikai problémát. És a csodálatos képességek és eredmények sora hosszan folytatódik, akárcsak a pi tizedesei.

Jake története azonban nem volna teljes annak az útnak az ismerete nélkül, ami a csodagyerek felfedezéséig vezetett. Általános gondolat, hogy a kitűnő vagy zseniális gyermekek előbb-utóbb és mindenképpen ki fognak tűnni, meg fogják találni a hangjukat és a helyüket a világban. Ez az elgondolás egyrészt a romantikus zsenikultusz öröksége, és jellemzően művészi és/vagy szellemi tevékenységekben tehetséges emberekre értendő. Azt ugyanis a leglustábbak is rendszerint belájtják, hogy maratont futni, képleteket értelmezni, komplikált műtétet véghezvinni nem lehet csak tehetségből, ahhoz szükségesnek látszik a gyakorlat. Annál inkább gondoljuk/reméljük, hogy az írás, festés, színészet stb. mögött valami egyéb is van, ami mindennél fontosabb, és aminek hiányát semennyi gyakorlás nem pótolhatja. Thomas Edison pontosan határozta meg ennek a bizonyos egyébnak a fontosságát a mostanra már rongyossá idézett mondatában, miszerint „a zseni egy százalék ihlet, kilencvenkilenc százalék verejték”. Az a közvélekedés viszont, amelyik aránytalanul

nagy hangsúlyt fektet az egy százalék létre vagy hiányára, a zsenialitást és tehetséget különleges és ritka értéknek is gondolja, amely nem található meg minden gyermekben. Ezen esszencialista felfogás értelmében azonban maga Jake sem tehetséges: miután ugyanis két éves korában autizmussal diagnosztizálták, szakértők és terapeuták hada öntötte el Barnették házát, hogy a küvilágtól egyre jobban elzárkózó, kommunikálni nem akaró kisfiút visszatereljék a „normalitásba”. Kristine Barnett meglátása szerint a foglalkozások mindig arra összpontosítottak, amit a gyermek nem tudott csinálni, ahelyett hogy abból indultak volna ki, amire képes volt; az elmaradás, a normától való eltérés, a különbözőség negatív értelemben vett hangsúlyozása pedig egyre súlyosbították Jake elszigeteltségét és magányát. Az eredménytelen és már-már kínzóan tetsző terápia, majd a gyógypedagógiai óvodás foglalkozások kilátástalanságát végül Kristine a legszubverzívebb módon oldotta meg: kivette a speciális képzésből Jake-et, és egy fejlesztő terapeuta segítségével saját maga vette kezelésbe, hogy felkészítse a normális óvodai nagycsoportra. A lelkes napközis óvónéni ezután még többször került összetűzésbe azzal, amit a társadalom vagy a szakértők gondoltak az autista gyermekek képzéséről, és akik minduntalan a „normális” gyermekekhez akarták felzárkóztatni Jake-et. De a szülők saját meggyőződéseikkel is szembekeverültek, amikor be kellett látniuk, hogy a fiuk akkor lesz a legboldogabb, ha a „rendes” ötödik osztály helyett egyetemre mehet. Barnett könyve szerint Jake a megfelelő gondoskodás hiányában nem tűnt volna csak azért is ki, ahogyan az egyszerű hagyományokra és közösségre építő család józan támogatása nélkül esélye sem lett volna a rendes szociális létezéshez. De ugyanígy a szerző „rendes” napközije a tanú rá, hogy a „földagasztottság” jegyében és a képességekre való összpontosítás által minden gyermek kiteljesedhet és sikeres lehet a tehetségében.

Amikor a könyv elolvasása után beütöm a Google-ba Jake nevét, több videóra és cikkre is rátalálok. Belenézek a fiú egy TEDx-konferencián elmondott előadásába,<sup>1</sup> belegörgetek a kommentekbe, ahol a YouTube hírhedten rosszindulatú trolljai tömegestül ócsárolják, hogy milyen szétszórt vagy hogy milyen idegesítően röhgög, meg hogy egyáltalán ki ez a kis mitugrász. Egy tudományos fórumon<sup>2</sup> fizikusok vitatkoznak afelől, hogy ez a kamasz, aki egyébként kvantumfizikát hallgat az egyetemen, tényleg képes valami eredetivel előállni, vagy csak valami internetes csodagyerek-csinálmány. Az egyik videóját boncolgatják, a matematikai levezeté-

sét elemzik, és akkurátusan rámutatnak a vétett hibákra. Az egyik hozzászóló, aki melleleg ismeri Jake-et, és ugyanazon az egyetemen tanít, ahova ő jár, türelmesen próbálja meggyőzni a többieket, hogy rendkívül értelmes fiúról van szó, és egyébként is még nagyon fiatal, nem kell azonnal leharapni a fejét pár hibáért, mert még sokra viheti. Egy pillanat erejéig én is megingok, és arra gondolok, hogy ez az egész autista-csodagyerek dolog egy kitaláció, hogy ilyen nincs is. Tipikus struccmagatartás, ahogy megpróbáljuk nagyvonalúan elhessegetni azt, amit nem értünk, és ami veszélyezteti azt a kényelmes kis világot, amiben biztonságban érezzük magunkat.

*A szikra* egyszerre reménykeltő és szomorú olvasmány: bár Jake története által örömhírt hoz, miszerint mindenki számára van remény a szellemi és személyes kiteljesedésre, a könyv a normalitás illúziójának ígézetében élő oktatás és nevelés lehangoló láttelele is. Kristen Barnett napközije egyértelművé és konkrétá teszi azt, hogy minden gyermek értékes. Egyedülálló történetével pedig bebizonyítja, hogy kevésbé és kicsiben is megvalósíthatóak azok a dolgok, amelyekre talán a társadalom és az intézményes oktatási rendszer még nem képes. Mindehhez pedig érdekesítő és olvasmányos fejezetek tartoznak, amelyek azonban nem mentesek a nehézségek bemutatásától: Barnett hosszan ír arról, hogyan befolyásolta saját és közvetlen környezete életét a recesszió, ahogyan arról is tudomást szerzünk, hogy mit jelentett Jake számára elveszíteni legjobb barátját, az ugyancsak autista Christophert.

A könyv tulajdonképpen az utolsó fejezeteknél válik kissé unalmassá, amikor a média felfedezi Jake-et: bár a család elhatárolódik attól a felszínességtől, amit a csodagyerek történetére rácuppanó sajtó felkínál, Barnett nem ír a híressé válás veszélyeiről, helyette biztosítja az olvasót arról, hogy Jake-et egyébként is hidegen hagyja a sztárság, és „jobban izgatja, hogy elmagyarázza másoknak, miként működik a világ”. Ebből a kissé mázas végkövetkeztetésből viszont pont az az egyszerűség hiányzik, amitől *A szikra* másuttal igencsak jól működik. Ugyanakkor megemlítenéd, hogy a könyv több részén is túlcserél a személyesség adta reflektálatlan érzelmesség, amely valószínűleg annak a közeli kapcsolatnak köszönhető, amelyik a szerző és a könyv főszereplője között létezik, viszont nem hitelesíti a történetet, hanem inkább megnehezíti az olvasást. *A szikra* ugyanis akkor volna a leghatásosabb, ha nem érzelmi alapon próbálna közléni az olvasóhoz, hanem a pusztán tények és a történet által: nincs példának szűkség az

édesanya kissé rajongó győzködésére ahhoz, hogy elhiggyük, Jake nemcsak kivételes tudósfiú, hanem igen jó ember is, hiszen a róla elmondott történetek magukért beszélnek. A stílusbeli ficamok ellenére azonban *A szikra* mégis megragadó olvasmány, amely által könnyedén kerülünk közelebb az autizmus megértéséhez, és amely érvényesen szólal meg a gyermekevelés általános tapasztalatairól is.

Az autista közösség által meghonosított neurotipikus kifejezést ma már együttesen

értjük azokra, akik ideggyógyászatilag nem atipikusak, de eredetileg a nem autistákra vonatkozott. Izgalmas csavar, ahogy hirtelen a „normális”, „rendes” emberek kerülnek a dobosulás fogságába: ők lesznek a mások, ők hordozzák a különbözőség megbélyegző jegyeit. Ez a perspektíva-váltás központi szervezőeleme *A szikra*nak, amely mind az autizmus megértésében, mind pedig saját lehetőségeink felismerésében nélkülözhetetlen, hogy a világot és benne az embert sokféleségében és potencialitásában is láthassuk.

#### ■ JEGYZETEK

1. L. *Forget what you know: Jacob Barnett at TEDxTeen*, YouTube.com, 2012.04.09., <https://www.youtube.com/watch?v=Uq-FOOQ1TpE>, utolsó letöltés: 2014. május 24.

2. L. *Does Jake Barnett know what he's talking about?*, TheScienceForum.com, <http://www.thescienceforum.com/physics/22406-does-jake-barnett-know-what-hes-talking-about.html>, utolsó letöltés: 2014. május 24.

## LÉLEK AZ ISKOLÁBAN

Kónya Zoltán: *Lélek az iskolában.*

*Problémák és erőforrások A–Z*

■ Ha a könyv borítóján levő simogatóan kedves és pasztell-szelíd illusztrációt (Kónya Eszter munkája), valamint a főcímet (*Lélek az iskolában*) veszi szemügyre az olvasó, kételyei támadhatnak afelől, hogy milyen műfajban írt olvasmányt tart a kezében. Ugyanúgy lehetne novelláskötet vagy regény címe is, mint amennyire egy tudományos munkáé. Ez utóbbi feltevést az alcím hivatott megerősíteni: *Problémák és erőforrások A–Z*. A cím erénye, hogy bár – mint az előszóól kiderül – az összesen harminchárom problémáról gyűjtött információt a szerző elsősorban óvónőknek, tanítóknak és tanároknak szánja, valószínűsíthetően sokkal szélesebb olvasóréteg figyelmét sikerül magára vonnia: a gyermekgyógyászatban, gyermeklélektanban, hivatásszerű nevelésben érdekelt szakembereken kívül a „rendszer” összes többi érintettjét (szülőket, jövőbeli szülőket, nagyszülőket és önnön személyiségük bontakozására már tudatosan odafigyelő fiatalokét).

A könyv címében megjelenő metafora figyelemzavaró üzenetként is értelmezhető. Személyes olvasatomban a „lélek az iskolában” nemcsak az iskolás gyerekekre vonatkozik, hanem ugyanúgy a szülőre, a tancira, a tanárra, az iskolavezetőre – egyszóval az iskola személyi környezetének tagjaira. Nem darabszámra mérhető objektumokról van

szó. A gyermek és a tanár nem statisztikai adat, hanem élő, gondolkodó, érző, érzelmekkel telített, szükségletekkel és vágyakkal rendelkező, bizakodó, kételkedő, gondokkal küszködő, néha új erővel feltöltődő, néha bizony lemerülő lény. Lélek.

Lelkek ők tehát, akik hol jobban vannak, hol rosszabbul. Ők a „humán erőforrás”.

A rendszerszemléletet valló gyermekorvos és családterapeuta szerző gondolkodásában az egyes iskolai problémák és erőforrások mentén gyermek, szülő, pedagógus, szűkebb és tágabb közösség, embercsoportok, társadalom – egymástól elválaszthatatlan egységben hatnak egymásra. A legbanálisabbnak tűnő problémásnak ítélt megnyilvánulás (pl. figyelem elkalandozása, alvással és evéssel kapcsolatos problémák stb.) mögött is kiváltó tényezők egymással összefonódó sokasága tételezhető és tárható fel. A *Bevezető*ben a „probléma” értelmezési kereteit is célszerűnek tartja leszögezni a szerző. Hangsúlyt kap többek között a nyelvi megformáltság jelentősége egy probléma problémaként kezelésében, illetve a problémagazda beazonosításának szükségességére is fény derül.

A problémák (Alvással kapcsolatos problémák, Autizmus, ... , Viselkedési problémák, Zaklatás az iskolában) és erőforrások (Áramlat, ... , Szeretet) betűrendbe szedett felsorakoztatása segíti az olvasót eligazodni a szöveg-

ben. A könyvet nem szükséges lineárisan olvasni, mindazonáltal – éppen a rendszerben gondolkodás „minden mindennel összefügg” elve alapján – tanácsos akkor is mindent elolvasni, ha adott esetben valakit pillanatnyilag éppen az iskolafóbia vagy a Tourette-szindróma jelenségének körülírása érdekel.

Mennyiségi arányokat vizsgálva úgy tűnik, hogy a bemutatott iskolai problémák háromszáz oldalnyi terjedelméhez képest elenyésző az erőforrások tizenöt oldalba foglalt tárháza. Az olvasó ebből fakadó esetleges hiányérzetét mérsékelheti az egyes problémák módszeres ismertetéséhez, az adott probléma specifikumához kapcsolt megelőzési, kezelési, megoldási lehetőségek vagy a problémával együttélés mikéntjének felvázolása.

Az információban meglehetősen gazdag könyv böngészésében segítséget nyújt a kulcsfogalmak érthetővé tétele a széles olvasóközönség számára a magyar nyelvű meghatározás, körülírás, román és angol nyelvű megnevezések csatolása által. A – főleg külföldi és kevésbé hazai – kutatások tényszerű adatainak tömör közlését szuggesztív és ilusztratív, klasszikus és kortárs szerzőktől kölcsönzött idézetek lazítják fel, teszik hangulatossá – és hozzák közelebb ezáltal a mondanivaló lényegét az olvasóhoz (Platón, Apáczai Csere János, Bolyai Farkas, Makkai Sándor, Elias Canetti, Gandhi, Szilágyi N. Sándor, Vekerdy Tamás, Fóris Ferenczi Rita, Mircea Cărtărescu).

Az egyes iskolai problémák ismertetésekor a szerző megkímél a megterhelő részletektől. Azt és annyit mutat meg, ami és amennyi első körben válaszolhat az egyes jelenségekkel kapcsolatban felmerülő kérdésekre. A szakirodalmi, szépirodalmi és filmes ajánlások, továbbá a kapcsolódó témák felsorolása utat mutat az érdeklődőknek az adott jelenség mélyebb tanulmányozását segítő információforrások felé.

Ami viszont számomra a szerző legnagyobb érdeme: azon saját kutatásból nyert, igazán hozzánk szóló adatok és tények, amelyek a térben és időben éppen körülötünk zajló iskolai gyakorlatból származnak. Tapasztalt, gyermekek/diákok által kedvelt tanítókát és tanárokat szólaltat meg. Esetenként nyelvi utóigazítás nélkül fűzi a tudományos szövegbe a megkérdezett pedagógusok gondolatait – ettől létszerűbb és hitelesebb a közlés. Jó ugyan tudni, hogy az egyes iskolai problémák miként jelentkeznek más országokban, más kontinenseken, de még jobb körülnézni saját házunk táján, hiszen minden jelenség – amennyiben a rendszer szemléletet rendezőelvként fogadjuk el – kor- és környezetspecifikus. A megszólított

tanítók, tanárok és iskolapszichológusok gyakorlati tapasztalatokból lecsapódott reflexióit olvasgatva körvonalazódik olyan további hazai kutatások szükségszerűsége, amelyek sokkal szélesebb körben tartnák fel az iskolák problémavilágát és a kapcsolódó, bevált kezelési stratégiákat. Az iskolának minden esetben segíteni kellene a felmerülő gondok megoldásában, ehelyett sajnos nagyon sok esetben az iskola maga a gondok forrása. Az egyik leggyakoribbnak mutatkozó probléma a *Figyelemhiány és hiperaktivitás* című részben fogalmazódik meg talán a legégyértelműbben az iskolai körülmények megváltoztatásának sürgető igénye: „Létezik-e speciális pedagógia a figyelemhiányos tanulók számára? Gwynedd Lloyd szerint a válasz határozott »nem«. Az érintett gyermekek számára megfelelő stratégiák valamennyi gyermek fejlődését szolgálják.” (126.) Pár oldallal előbb Thomas Armstrong ausztráliai tanár és kutató szemléletes metaforáját idézi Kónya Zoltán: „az angliai bányákban valamikor kanárimadarakat használtak a mérges gázok kimutatására. Ha a madár elalélt, ez azt jelentette, hogy gáz keletkezett, és még volt idő kimenekülni a bányából. Armstrong szerint a figyelemhiány és hiperaktivitás jelensége a gyermekek egy csoportjának természetes válasza a kedvezőtlen környezeti feltételekre. Elalélt kanáriként arra figyelmeztetik a felnőtteket, hogy változtatni kell az oktatás rendszerén, mielőtt nagyobb baj nem történik.” (123–124.) Tudással rendelkezni az egyes problémák mibenlétéről, felismerni ezeket a gyakorlatban, saját tanulási stílus figyelembe vétele, változtatosság, figyelmet elterelő tényezők minimumra csökkentése, világos struktúra, saját ritmus és belső motiváció követésének lehetősége, a tananyag mennyiségének és minőségének az újragondolása, az, hogy az iskolák rangsorolásakor, értékelésekor ne csak a mérhető teljesítményt, hanem a gyermekek megélt tapasztalatát, a szubjektív élmény minőségét is figyelembe vesszék – olyan elvárások, amelyek részét képeznék egy élhető iskola modelljének.

Kónya Zoltán gondoskodik róla, hogy ne engedje el üres kézzel az olvasót. Könyvének utolsó lapjaira tartogatja a legutósebb eszközöket az iskolai problémákkal folytatott küzdelemben. Az egyik az *áramlat-élmény* megtapasztaltatása, amely Csikszentmihályi szerint – írja Kónya Zoltán – „az egészséges kiscgerek alapélménye, melyet elsősorban a játékokban talál meg. Az iskolában számos tényező akadályozhatja a flow-élményt: a merev időstruktúra, a csengő hangja, mely a tevékenységet félbeszakítja az elmélyülést lehetetlenné teszi. A gyermekek korosztályok szerinti csoportosítása el-

kerülhetlenné teszi azt, hogy egyesek az osztályban unatkozzanak (vagy azért, mert számukra a feladat túl könnyű, vagy azért, mert már rég lemondtak arról, hogy meg tudják oldani), mások szoronganak (ugyanaz a feladat számukra túl nehéz), miközben a szerencsések csoportja boldog áramlatba merülve birkózik meg a számára éppen megfelelő kihívással.” (306.)

További „kincsek”, amelyek problémákat megoldó eszközként az olvasó képzeletbeli batyujába kerülnek: a *pozitív átkeretezés*, az *erőszakmentes ellenállás gyakorlata*, az *előítéletek és sztereotípiák kerülése* („nemtudás”), a *megoldásközpontúság*, a *jó beszélgetések*, az *igazi párbeszéd* és a *szeretet*. Az a fajta szeretet, amely „lehetővé teszi, hogy valóban lássuk és halljuk, tehát megismerjük őt” [a probléma hordozóját – Sz. J. megj.]. Igazán

figyelni a másik személyre csak a szeretet pozíciójából lehet.” (318.)

Sajnos gyakori a pedagógusok hátrító magatartása. Tudják/tudjuk, hogy mit kellene, mit lehetne tenni egy olyan iskoláért, ahol kevesebb problémával küszködik a „lélek”, mégsem teszik/tesszük, arra hivatkozva, hogy ameddig „a rendszer” olyan, amilyen, addig kár a gőzért. Ezért nem tudom megállni, hogy Kónya Zoltán *Lélek az iskolában* című könyvének ismertetését ne az abból kiemelt kedvenc idézetemmel zárjam: „Minden nagy változás úgy történik, hogy akad egy ember, aki azt mondja, hogy máttól kezdve ezt az általánosan elfogadott rossz dolgot nem fogom csinálni. Mert hiába várjuk, hogy mindenki egyszerre lépjen.” (Szi-lági N. Sándort idézi Kónya Zoltán, 246.)

Szász Judit

## NYELVÉBEN A NEMZET

### Diego Marani: *Új finn nyelvtan*

■ Ha Hayden White metatörténeti terminusát, a cselekményesítést (epitotment) Lejeune önéletrajzi paktumával ötvözzük, nagy vonalakban megérthetjük Diego Marani *Új finn nyelvtan* című regényének fő motivációját. A könyv mindkét narrátora ugyanis arra törekszik, hogy valamilyen cselekményszerkezetet, lineáris formát, karaktert adjon egy (értelmezhető) töredékes élettörténetnek. Míg a főszöveget, az önéletrajzi passzust író Massimo Brodar énelbeszélése az önmegismerésre, az éntudat megszerzésére irányul, a narratív keretet és az értelmező kommentárokat jegyző Petri Friari szövege a már meglévő, nem maradéktalanul, de mégiscsak megkonstruált önéletrajzi cselekményesítést, a narráció részeit igyekszik koherens egészévé olvasztani.

A tények sorozatát alakítása és ennek egy kívülálló számára való felajánlása mindkét elbeszélő esetében nyíltan vállalt szándék. Friari a *Prológus*ban már utal a történetmesélés hitelességének bizonytalanságára, alábbi kiszólása pedig a hasonló írók esetében kívánt befogadói attitűdre vonatkozik: „Az olvasó ne várja el ettől a visszaemlékezéstől se a történelmi események precizitását, se a tudományos szemlélő tényszerű szigorát.” (10.) (White valószínűleg vitatkozna azzal, hogy a történelmi események objektíven elmondhatók és precizitásuk megkérdőjelezhetetlen.) Brodar szövegének utolsó előtti mondata pedig így hangzik: „Rád bízom a történetem, olvasó, hogy emlékezz

rá.” (214.). Egyértelmű, hogy egy élettörténet (újra)cselekményesítésében nagy szerepet játszik a szándék, a tudat, hogy azt a későbbiekben nyilvánossá fogják tenni, s az emlékezés, a vallomások jelleg őszinteségét bizonytalanítja el az eleve kifelé irányuló szöveg. Mint láthattuk, a két narrátor legfőbb indítéka az emlékkállítás: Brodar feljegyzéseit hátrahagyva létezését akarja legitimálni („Én, aki senkinek az emlékezetében sem fogok élni, én, aki életemben nem léteztem, így legalább azt remélhetem, hogy halálom után emlékszik rám valaki.” [214.] – hangzik Brodar utolsó, enyhén drámai hangvételű mondata), Friari pedig „lelkiismeret-furdalástól gyötört” akarja megadni „a szerzőnek legalább az emlékezés tisztességét.” (11.), és mi lehetne alkalmasabb emlékhely, mint egy életrajz.

Ezen a ponton már elkerülhetetlen a regény cselekményének ismertetése, ami annak ellenére sem válik vonatottá, hogy Friari lényegében már az első oldalakon röviden összefoglalja – így a kritikus sem „spoilerezik”. 1943 szeptemberében egy triszti kikötőben egy sérült, eszméletlen férfira találnak, akiről a mentőhajón dolgozó Petri Friari finn származású, Németországba menekült neurológus azt hiszi, hogy északi honfitársa. A sebesült ruhájába ugyanis a Sampo Karjalainen név van belevarrva. A doktor lelkiismeret-furdalása, amely őt a katona kéziratának közreadására készíti,

abból fakad, hogy a férfit mintegy „félre-agnosztizálva” finnek képzeli, és némi kezdetleges nyelvtanítás után visszaküldi Helsinki-be. A finn férfi azonban olasz, a *Prologus*-ban már megnevezett Massimiliano Brodar, akinek újonnan kapott nyelve, identitása sem tudja beindítani a *mémoire involontaire*-t, ami által elkezdődhetne az identitás, öntudat visszaállítása. Friari tragédiája abból fakad, hogy hazafias elfogultságával, naiv reménykedésével tönkretett és közvetve az öngyilkosságba kergetett egy embert – Brodar élettörténetének publikálásával akar valamennyire enyhíteni saját fájdalomán, javítani a javíthatatlan helyzeten.

Friarit a kézirat publikálására jó szándék ösztönzi, legalábbis ezt gondolhatjuk elsősre, ha engedünk a szánalomnak, és hiszünk a doktor mentegetőzéseinek. Mármost nem valamiféle alattomos átverésre próbálok rámutatni, hanem arra, hogy a Friari narrációját olvasva rá kell jönnünk, hogy a(z ön)sajnálát által motivált tett, vagyis Brodar önéletírásának tényleges megírása ellentmondásos, székszisünkre pedig maga Friari ad indokot, amikor a kézirat szerkesztéséről beszél: „A tények ismeretében sikerült rekonstruálnom az elbeszélte történetet, melyet nyelvtanilag helyes formában újraírtam, és tartalmilag helyreállítottam. Sokszor kénytelen voltam erőteljesen beavatkozni a szöveg szövegébe, vagyis általam fogalmazott betéteket illesztettem bele, hogy a kusza részek között megteremtsem az összefüggést.” (10.) Friari tehát akarva-akaratlan megmászja Brodar történetét, a legjobb szándékai ellenére nem az áldozat, hanem saját perspektíváját érvényesíti. Mert bár jelen volt bizonyos elbeszélte jeleneteknél, és a történet több mozzanatáról is értesült, számára lehetetlen Brodar szemszögéből elbeszélni, láttatni és megérteni az eseményeket, a személyes impressziókat és sorokat. Friari másodsorú is ráerőlteti Brodara saját nyelvét, pontosan azért, hogy „hangot ad” neki, megfosztja az áldozatot a primer, nem tolmácsolt közléstől. A nyelv birtoklása és a nyelv általi birtoklás hierarchikus kapcsolata rajzolódik ki ebből a viszonyból.

Diego Marani könyvének legproblematisusabb kérdése tehát nyelvi jellegű. A kortárs irodalom nagy erőfeszítéseket tesz a trauma (áldozatainak) megszólaltatására, a nyelvből való kirekesztettség hallhatóvá tételére. Ezzel szembenően Marani regénye egy posztkolonialis olvasatot is felkínál, ami értelmezésben inkább magán-, mintsem politikai szférában teljesebben ki. A sebesült beszédközpontú, nyelvtől, identitásától és kultúrájától megfosztott Massimiliano Brodar töredékes jegyzeteinek átrása,

a szétszórt (dramaturgiai) csomópontok egy-egy narratívává szerkesztése hatalmi, gyarmatosító gesztusként fogható fel. Friari doktor kommentárjai többször is metaszöveggé változnak, és a beavatkozások milyenségére, a nyelv határait és lehetőségeire vonatkozó reflexióként jelennek meg. Ezek a hol Humboldt, hol Wittgenstein nyelvszemléletét tükröző eszmefuttatások ugyancsak megkérdőjelezik a hitelességet, s ezáltal nem a narrációt, hanem a doktrínát: túl filozofikus, túl elméleti kitérők ezek, hogy egy hadikórházban dolgozó orvostól származzanak. Mivel Friari semmilyen említést nem tesz nyelvészeti olvasmányairól, tájékozottságáról, tudása, megszólalásának módja és pozíciója az olvasóban kételyeket ébreszthet.

A nyelvi kérdés ugyanakkor azt a mediális kérdést is felveti, hogy képes-e a próza, a regény olyan fokú töredékességre, annyira hiteles traumareprezentációra, mint a vers (többek között Borbély Szilárd *A Testhez* című kötetének nyelvezetére gondolok itt), a színház vagy a film. A inter- és transzmedialitás korában Marani regényének hihetősége ismét csorbul: ami a színpadon vagy a szélesvásznos multimedialis jellegű közlésből adódóan valószínű nyelvi krízis, az az *Új finn nyelvtan* esetében viszonylagossá válik. Erős ellenpéldaként hozhatnánk fel Peter Handke *Kaspar* című drámáját, amelyben a hasonló alapszituáció szükségszerűen találó nyelvi regiszterrel társul, természetesen a színház összetett jelrendszeréből fakadóan. Az emlékezet s ennél fogva az identitásvesztés reprezentációjának hatásos megoldását láthatjuk továbbá Frank Darabont *The Majestic* című filmjében, ahol a beszéd hallhatósága nem függ az érintett szereplőn kívül eső, külső beavatkozástól.

Akárcsak Kaspar, Marani hőse is idegenként kerül egy közösségbe, amelybe, elsődlegesen, annak nyelvét beszélve illeszkedhet be. Humboldt felfogásában a nyelv szorosan összefügg egy nép nemzetjellegével, és Massimiliano Brodarnak is hasonló elképzelései vannak a valahova-tartozásról: abban bízik, hogy a finn nyelv birtoklásával nemcsak személyes, hanem kollektív és kulturális emlékezetre is szert tesz, és ezáltal végre öntudatra ébred. Az asszimilálás folyamatában egy evangélikus lelkész, Olof Koskela és Ilma Koivisto nővér is fontos szerepet játszik. Míg előbbi a finn nemzeti eposzból, a *Kalevalából* mesél hosszú részleteket, utóbbi egy barátság kezdeményezésével próbál érzelmeket és emlékeket ébreszteni a katonában. Ilma „Sampo Karjalainen”-hez írt leveleit Friari adja közre, s így a történet kibontakozásában egy harmadik, női perspektíva is érvényesül. Ilma má-

sodik találkozásukkor elvezeti Brodard egy személyes emlékhelyhez, az emlékek fájához, amely a nőt (vissza)emlékezésre bírja – hasonló módszert javasol Brodarnak is, ám a férfi képtelen erre: túl nagy fontosságot tulajdonít a múltnak, képtelen a múltban való kutakodás helyett a jelenben megteremteni önazonosságát. Brodarnak emellett a delíriumos pap, Koskela a finn nyelv és mitológia magasztosságát dicsőítő, nacionalizmustól elragadtatott elmélmései sem segítenek a felelősségben. Amikor pedig a végtelenül elmagányosodott, világok között rekedt férfi megpillantja a saját nevének vélt „Sampo Karjalainen” feliratot egy hajón, lelkileg végérvényesen szétesik és megsemmisül, önként megy halálába: a háborúba.

Diego Marani regénye sok izgalmas és vitatható nyelvfizikai kérdést vet fel, s emellett lekötő, érzékeny és megható olvasmány marad. Az *Új finn nyelvtan* azonban nem tökéletes írás, mert olykor következetlenné válik: a már említett narrációs eljárás problematikusága mellett valószerűtlen

rész például az, amikor Brodar egy ténylegesen létező Sampo Karjalainen szüleiivel találkozik – ez az epizód végül Friari jegyzetében kap egy kidolgozatlan magyarázatot. Ezen túlmenően Marani regényében is visszavonhatatlanul megrendül a nyelvbe mint megbízható kommunikációs eszközbe vetett hit, az önkifejezés, az éntudat, az identitás nyelv- és kultúrafüggősége pedig megkerülhetetlen szentenciává válik. Erre a nyelvhez való paradox viszonyulásunkra szépen játszik rá a magyar kiadás hátlapján, francia helyett finn szavakkal újraértelmezett Magritte-kalligram, a *Kulcs az álmokhoz* (1930): tojás rajza alatt az *akác* szó, női cipő mint *Hold*, fekete kalap alatt *hó* és így tovább. S bár első ránézésre magával ragadó ez a lét s az annak megragadására tett legfontosabb emberi kísérlet, a nyelv tétováságáról folytatott reflexió, az *Új finn nyelvtan* mintha mégis inkább a huszadik, mintsem huszonegyedik században korszerű problémákat boncolgatna.

Kovács Bea

## TÚL A DOKKOKON

### Hertza Mikola: *Kísérteti jelleggel*

■ „Hertza Mikola prózája csendes lázadás a szürke hétköznapiak ellen. A bevett helyzetek, bevett formulák, bevett gondolkodásmód ellen” – áll a kötet előszavában Molnár Vilmos tollából, azonban ezen sorok olvasásakor óhatatlanul eszünkbe jut Hervay Gizella is, aki a mondat folytatásaként így ír: „lázítok ellened, érted, a képzelet fegyverei ellen, a fájdalom fegyverei ellen, a pusztulás gondolata ellen [...]”. És talán nem véletlen az egybejárás, hiszen az első kötetes író *Kísérteti jelleggel* egészét ez az életérzés hatja át. Lázadás, hiszen a szöveg dimenziójának szétfeszítése, a sorok egymáshoz való – sokszor ellentétes vagy áttétes – viszonya egyfajta tudatos játék a száraz rutin és az azokba merevedett lelkek kikököntése céljából (avagy a fenti gondolatmenetnek megfélemlítettség: ellened és egyben érted). Ugyanakkor ez az ellenszegülés halk folyamat, halk önreflexió is – ráadásul halmozottan, hiszen talán épp az író tíz évig tartó hallgatásának látszólagos csendjéig tartja a kezében az olvasó – és ki tudja... Lehet, éppen azt követően, hogy „megunta az egészet, mivel elege lett belőle” (*Ballada*), és szívéből papírra vetette, mielőtt agyára ment volna.

Habár az irodalmi alkotások esetében nem hordozhatnak különösebb jelentést a szerző személyes adatai, illetve fölösleges az alkotót magát keresni a szövegek szereplőiben és azok sorsában, jelen esetben egyetlen nem kitérni ennek fontosságára. A kötet erőssége ugyanis pontosan ez: olyan teret képez, amelyben író és olvasó a közösségé vált város és az ebből adódó közös élmények, tapasztalatok miatt „meghitten hajol a szöveg fölé, mint derűs lámpafénynél borozgató két jó barát”.<sup>1</sup> Szükségét érzem hangsúlyozni, hogy ez a bensőségesség előnyére válhat ugyan a szövegérzésnek, de nem képezi annak egyetlen lehetőségét. Aki tehát az íróhoz hasonlóan Csikszereében él (ha egyebet nem, annyit feltehetőleg mindenki tud, hogy e kisváros Románia „északi sarka”, ahol fél évig tart a hideg, és ilyenkor szó szerint szürkék nem csak a hétköznapiak), az a *427/2010-es határozat* olvasása közben lelki szemei előtt a városi park szélén, márvány talapzaton álló öntöttvas katonát látja, aki pedig máshonnan való, az természetesen az általa ismert hős halottak emlékműveit idézi fel. Egy azonban mindkét helyzetben bizonyos: talán többé már soha nem haladunk el



a mozdulatlanságba dermedt szobrok előtt mosoly nélkül, hiszen tudjuk, akár bármelyik percben életre kelhetnének.

Ez a mechanizmus lép fel számos más esetben is, legyen szó leselkedő és társaságra áhító szomszédokról (*Így mentek el, egymás után*), a világra még rácsodálkozó gyermekekről (*Lázár*), a szerelem megfoghatatlanságáról (*Szakítás, Ellenzett kapcsolat, Szerelem*), vagy akár arról az állapotról, amikor egyebet sem kíván az ember, mint hogy „az Úr létesítsen mély érzelmek nélküli, ösztönszerű, állatias nemi kapcsolatot az egésszel” (*Ballada*). Így a személyes tér – közösségi élményként – a kollektív térrel mosódik egybe, akár csak a könyv borítóján a víz és az ég között a látóhatár.

El- és félreértések szándékossága, valószínűség és lehetetlen egymásnak ütközése, egy- és többértelműség, valamint a mögöttes üzenet dinamikája vezeti a főszálát, a történet maga pedig ezen elvek alá rendelt és csupán másodrendű. Az események foratókönyvei a maguk sablonosságában jelentéktelenné válnak, éppúgy a társadalom szokásrendszere által diktált nagy igazságok is (*A férfi, aki magára maradt*), az így lecsupaszított szereplőknek pedig nem marad más, mint a nyílt beszéd és az ebből adódó variációk lehetőségei. Az úgynevezett fekete, fanyar humor forrását ugyanis főként az adja, hogy Hertza hősei a maguk esetlenségében emberek. Nem aranyhajú hercegkisasszonyok és dali ifjak, hanem emberek. Az emberséghez pedig az tartozik hozzá igazán, hogy bájoltság és különösebb átgondolás nélkül: ami a szívben, az az ajkakon. És hogy ez groteszk és váratlan? – az már kinek-kinek a saját tükörképe. Abban ugyanis nincsen semmi meglepő, hogy végül is „Nem olyan nagy hajtás a jövő sem” (*Az élet értelme 2*), vagy épp hogy az öngyilkosságtól tartó, de a halálra állítólag kész keresztapát – egy megkésétt kézfogáson kívül – már csak annyi illeti meg, hogy nyugodjon hát békében (*Hogyan fázott meg Géza bácsi?*). Talán regionális jellegzetesség, talán alkatiság kérdése, hogy nem minden csattanó okoz különösebb megrökönyödést, minden bizonnyal azonban, aki eltérő kultúrában szocializálódott, mindezt teljesen másképp élné meg. Emiatt nem elhanyagolandó megjegyezni azt sem, hogy a kötet, a benne felsorakoztatott ízes történetekkel és szereplőkkel, rendeltetését (ha egyáltalán élhetünk ezzel a kifejezéssel egy alkotás kapcsán) a Székelyföldön kívül érheti el, ott tud igazán úgy hatni, hogy aztán még a végén bizonygatni kelljen: „a székelyek nem ufók, nem földöntúli lények”.<sup>2</sup>

Külön egységet képeznek a szent és a profán, az égi, a földi és a köztes lét hidjaként

ívelő szövegek, amelyekben az átjárás a világok között már-már köznapi, triviális. Persze életszemléletünkre támaszkodva akár azt is mondhatnánk, hányszor jelent meg már az emberiségnek a Messiás, ott, ahol épp nem számítottak rá, és így nem tulajdonítottak neki túl nagy jelentőséget (*Renoválás*), vagy „az így kellett történnie”-féle közhelyek talán pontosan egy angyal repülési tilalmából gyökereznek (*Ideiglenes repülési tilalom*) – és akkor végeredményben máris demisztifikáltuk a jelenségeket, visszatértünk a nagy egészhez. A 46 történetből a fenti levezetés alapján így egyet sem találók a sorból kilógónak, még akkor sem, ha a kötet felépítése látszólag véletlenszerű.

A címadásban Hertza Mikola technikája kevert, ugyanis egyszavasoktól az egyszerű mondatig mindenre találunk példát, bármelyik megoldást is választja azonban a szerző, az első olvasásra mégoly banálisak is bravúrossá formálódnak. A kötet címadója – *Kísérteti jelleggel* – ennek precíz és hangsúlyos példája, így az egységet zavartalanul hagyva, ezt az egy szöveget érdemes jelen esetben kiemelni. A történet ezúttal a földi és a köztes lét találkozását örökíti meg („Az égietek személyesen nem képviselte senki azon a szombati napon”), amelyre, valljuk be, kevesen vállalkoznának, ahogyan egy feltámasztott holtakkal való találkozó megszervezésére is. Nem volt mit tenni, ha egyszer a városi tanács az illetékes kezébe adta az 109 233-as számmal leltárba vett szerkezetet, meg kellett hát nyomni a Start gombot. Csak úgy, kísérteti jelleggel. Az ideiglenes feltámasztás aztán természetesen semmihez sem fogható élmény volt a meggémberedett mozgású halottaknak, ki-ki a maga módján ünnepelte hát eme megtiszteltetést: „Csoportcsoák sétáltak a gondozott ösvényeken, [...] magányos öregasszonyok imádkoztak jövő hétre maradt férjeik sírjánál... A magányos férfiak eközben [...] kilógtak a temetőből.” Így történhetett meg az is, hogy a nagy zűrzavarban Kelepes Árminné és Zsibbanó Irénke aznap este már nem tért vissza a kerékdombi temetőbe, a Feltámasztást pedig meghatározatlan ideig elhalasztották. Eddig a történet, ami ezen túlhalad, az az érzés, amellyel magunkra maradtunk.

A halál tehát csak egy állapot, azon – benzinpumpákra könyökölve, közben scotchot iszogatva – nevetni lehet és kell is, hiszen a szöveg ezen mozzanata a Hertza szövegekre oly erőteljesen jellemző, mindentől lecsupaszított igazságokra mutat rá. Az abszolútumra a kakukkórban, a világvégében, az árnyék nélküli életben, ahol időnként csak lazán legyintve haladunk megkezdett utunkon, hiszen az élet megy tovább...

még ha fél percre is. Egy, a semmiből induló és a semmibe vezető dokkon át (lásd a kötet borítóján), amely behatároltság nélkül számtalan olvasatot kínál, de főként a helyben maradást és a valami fele haladást, amikor egy bizonyos ponton túl megszűnik lábunk alatt a talaj és Isten segedelmével

kénytelenek vagyunk „átsétálni a vad folyón” (*Meghallgatott fohász*). Hiányérzetet már csak az hagyhat, hogy nem csodálhatunk két-három történet között még hasonlóan szimbolikus vizuális alkotásokat.

Kocsis Kitty

#### ■ JEGYZETEK

1. Orbán Kinga: *A groteszk receptjei*. Székelyföld, 2013. december (<http://www.hargitakiado.ro/cikk.php?a=MjEyOA%3D%3D>)
2. Czegő Zoltán: *A képtelenségig egyszerűsített élet*. Székelyföld, 2013. december (<http://www.hargitakiado.ro/cikk.php?a=MjEzMA%3D%3D>)

## AKI TÖRTÉNÉS SZEMMEL NÉZ KÖRÜL AZ OTTHONI VILÁGBAN

### Demeter Csanád: *Rurbanizáció*. Területfejlesztési és modernizációs politika Székelyföld elmaradott régióiban – 1968–1989

■ A krisztusi korba érett Demeter Csanád első kötetével ajándékozza meg az olvasót. Ez számomra is ajándék. A *Rurbanizáció* előző változatával magam doktori témavezetőként találkoztam, és a 2009-es nyilvános védésen arra kértem az értekezés szerzőjét, hogy – immár a tudományos cím birtokában – ossza meg felismeréseit azokkal, akik az 1968 és 1989 közötti korszakot átéltek, másrészt pedig – az újabb dokumentumok előkerülésének függvényében – folytassa tényfeltárásait, a kutatási időzóna kitágítását mind 1968 előttre, mind 1989 utánra.

A jelek szerint nem teltek fölöslegesen ezek az évek. Ennek tanulságai pedig megfogalmazást kívánnak.

Az 1981-ben született Demeter Csanád a vashámoráról és vasművességéről híres, városiasodó Szentkeresztbányán eszmélkedett. Vagyis egy olyan világban, amelyik már nem volt falu, de igazi város sem. Mégis volt egy nagy előnye az erőltetett szocialista iparosításnak és városiasodásnak kített településekkel szemben: meg tudta őrizni székelymagyar identitástudatát. Két világ határán élni mindenképpen nagyobb rálátást jelent, történelmi értelemben különösképpen. Aki gyermekként abba az érckályhába hordta a fávágóról a tüzelőt, amelyikről Szentkeresztbánya nevét olvashatta le, az otthonosabbnak érezhette magát egy kicsit a történelem-

ben is. Ezért gondolom, nem lehetett egészen véletlen az, hogy szerzőnk – némi sepsiszentgyörgyi kitérő után – a történelem szakot választotta. Először a tanári pályára, másodsor a történetkutatói szakmára készülődvé.

Egy félig falusi s félig városi ifjú nem egykönnyen talál rá a kibontakozását elősegítő kezekre. Amikor megismertem, még a mesterképző után is eléggé gátlásosnak bizonyult. De aztán váratlanul önmagára talált, és a doktori konferenciák opponensei részéről egyre több elismerésben részesült. Menet közben eltalált azokhoz a tudományos műhelyekhez, amelyhez Hargita alatti elszigeteltségében is – Szentkeresztbányán lakik, de Lövétén történelemtanár és iskolaigazgató – erősíthették szakmai önbizalmát. Gondolok itt mindenekelőtt az 1979 óta működő csikszeredai Kommunikációs Antropológiai Munkacsoportra, a KAM-ra, a Hermann Gusztáv Mihály által 2000-ben életre hívott székelyudvarhelyi történelmi és társadalomtudományi műhelyre, az Areopoliszra, a kolozsvári Jakabffy Elemér Alapítványra, a Bárdi Nándor által vezetett erdélyi társadalomtörténeti munkacsoport rendszeres szelerszi táborozásaira. Mindenikben otthon van, teljesítményeit mindenkiben értékelik, kutatásait ösztönzik. Amiképpen a Sapientia EMTE Gazdaság- és Humántudományok Ka-

rán is, ahol 2009-től gazdaságtörténeti előadásokat és szemináriumokat bíztak rá. Amióta pedig működik az MTA Kolozsvári Akadémiai Bizottsága, a Média- és Kommunikáció-tudományi Szakbizottság is rendszeresen felkéri előadásokra.

Demeter Csanád kutatói témavilágának kialakulására, történetkutatói szemléletének megszilárdítására meghatározónak bizonyultak a doktorandusi évek. Amiképpen életervezésére és értékorientációi kialakulására is. Témaválasztásának egyaránt voltak előnyei és hátrányai. Előnynek tekinthető a székely világ bensőséges ismerete. Sok szempontból hátránynak bizonyult azonban az időbeli távlat hiánya. Az 1989 december végi eseményekkel ugyanis nem zárult le a Ceaușescu-korszak. Legalábbis nem megnyugtató módon. A Központi Bizottság és a megyei pártbizottságok irattára már tanulmányozható ugyan, de csak a hetvenes évekig. Igencsak komoly dilemma elé állítja a történetkutatót, hogy miként viszonyuljon a párt irányította kommunista sajtóhoz. A helyi lapokat a megyei pártbizottságok és a sajtóigazgatóságok ellenőrizték, a szekuritáté embereiről nem is beszélve. A helyzetet bonyolította, hogy 1977-ben, amikor hivatalosan megszüntették a cenzúrát, működésbe lépett az öncenzúra is. Ennek ellenére nem lehet azt állítani, hogy a sajtó nem tükrözte a korszakra vonatkozó jegyeket. Csak éppen számolni kell a sajtó működésének mechanizmusával. Változatlanul egyike a számba jöhető forrásoknak, de információit az esetek többségében csak jelzésértékűnek tekinthetjük. A hatvanas évek végén, a hetvenes évek elején (pontosabban: az ún. „második kulturális forradalom” meghirdetéséig, 1974-ig) egészen másként írhattunk és szerkeszthettünk, mint például a kommunista vészkorszakban, a nyolcvanas évek második felében.

Úgy vélem, hogy Demeter Csanád jó érzellemmel került ki a témafeltárásból adódó buktatókat. Azzal, hogy számba vette az 1945 utáni közigazgatási változásokat, kitágította az időbeli keretet. Vizsgálódásait a jelenlegi globalizációs folyamatok sodrába állította, helyesen értelmezve a globalizáció megnövekedő szerepét, a több százados történelmi hagyománnyal rendelkező térségek területi autonómiaigényét. A gazdasági és társadalmi kérdések vizsgálatát szerencsére nem szűkíti le az 1968 és 1989 közötti romániai magyar sajtóra. A Hargita és Kovászna megyei pártbizottságok irattárában igen eredményes tényfeltáró munkát végzett, ugyanakkor bevonta kutatásaiba a Jakabffy Alapítvány kéziratok gyűjteményeit is. Azzal is szerencséje volt Demeter Csanádnak, hogy egyaránt támaszkodhatott a csikszere-dai KAM több évtizedes kutatómunkájának eredményeire, valamint a Bárdi Nándor irányításával működő fiatal történész-nemzedék tényfeltáráására.

A történettudomány, helytörténet, politikatörténet, eszmetörténet, sajtótörténet, közigazgatás-történet, közgazdaság, statisztika, demográfia, népeséggpolitika, oktatáspolitikai stb. legfrissebb szempontjai mind beépültek a *Rurbanizáció* fejezeteibe, kérdésfelvetései szerephez jutottak az elemzések során.

Maga írja a kutatási eredmények összegzését követően, hogy korántsem tartja befejezettnek munkáját. Irattartóiban gyűlnek az újabban feltárt tények, adatok, interjúk. Tovább kell követnie annak a folyamatnak a kibontakozását, amelyik felerősíti az öntudatosodó társadalom létrehozását. Hiszen az utóbbi évtizedben újra felerősödött a területi autonómia iránti igény, amelyik újra egyesítheti a sok évszázados történelmi hagyománnyal rendelkező térséget.

**Cseke Péter**

## ÜRES HASSAL ÉNEKELNI?

■ Heroikus marginalitás – talán így foglalható össze leginkább tömören a modern művészszerp, a piedesztálra helyezett, ám a gazdasági tranzakciók viszonyrendszerétől egyazon gesztussal aszkétaként el is szigetelt kívülálló, a mindenkori *outsider* státusa. Habár egyszerre kitüntetett és kizáróított, „lengé lény a költő és szárnyas és szent” már Platónnál. Akinek szeráfi alakjára nézve mintha sértés lenne, ha munkájáért fizetés vagy bér járna és nem csupán „tiszteletdíj”, *honorarium*. De mi volna, ha a művész, például a költő többé nem éhez, hanem egyenesen milliomos lenne? – teszi fel a kérdést William Kremer, a *BBC News Magazine* munkatársa. Apropója pedig a tejjel-mézszel folyó Egyesült Arab Emírségek nevezetes Abu Dhabi TV-jének egyik különös és rendkívül népszerű műsora, a *Million's Poet* (Milliók költője), amelyet hétről hétre az egész arab világ figyelemmel kísér. A tehetségkutató műsorban a versenyzőknek a beduin költészet hagyományos versformájában, *nabatiban* improvizált alkotásaikat kell a helyszíni közönség és mintegy hetvenmillió tévénéző előtt előadniuk. Az SMS-szavazatokon alapuló kiszavazós játék, a népszerű amerikai tévés formátum ez esetben nem az amerikanizálódás eszköze, hanem a hagyományos, helyi kultúra megjelenítésére szolgál – legalábbis Cynthia Schneider *The Surprising Spread of Idol TV* című TED-előadásának értékelése alapján, amelyben „a valóságot végül is megváltoztató valóságshow-kat” a lokalitás megőrzésének módzataiként és egyszerűsággal a nyugati típusú

demokratizálódás lágy eszközeiként is méltatja ravaszul.

Az idén hatodik évadánál tartó műsor legújabb győztese, a huszonhét éves Szaif al-Manszúri honoráriuma, illetve nyerevénye 1,3 millió dollár, amely nagyságrendileg csupán az 1,2 millió dolláros irodalmi Nobel-díjhoz mérhető. Az összeg nagysága a költészettel és a költőkkel kapcsolatos előfeltevéseinket és elvárásainkat alaposan próbára teszi – jelzi a cikkíró, William Kremer is. A költészet ugyanis hagyományosan a tömegszórakoztató ipar, a *show business* ellentétének számít, amely utóbbi az ideálok nevében, az örök kívülálló, idegen pozíciójából gyakorolt kultúrákritika és az egyéni másság helyett sokkal inkább a napfényes jelen apológiáját, tömegkultúráját forgalmazza és legitimálja. Popsztárok és filmszínészek, sőt, akár politikusok esetében is bocsánatos bűn tehát, ha meggazdagodnak, míg a költővel szemben legalábbis hallgatólagos elvárásunk, és a hitelesség valamiféle bizonyítéka, hogy karkai *Hungerkünstler*, éhez, mintegy. Nem beszélve arról, hogy még a képzőművészethez képest is a költő alkotása immateriális, és így nehezebben áruvá tehető. A vers több helyen egyszerre ott lehet a maga „eredetijében”, és így bárki tulajdonosa, aki olvasni tud – a költők nagy szerencsétlenségére és a mi még nagyobb szerencsénk. (William Kremer: *Is it possible to be a millionaire poet?* *BBC News Magazine*, 2014. május 30.)

R. L.

## ABSTRACTS

Zoltán Dósa

■ ***Training for the Dethronement. The Example of Cheating Behavior in Schools***

Keywords: *cheating behavior, academic dishonesty, performance goal, frustration, adaptive tactics*

Academic dishonesty is intentional participation in deceptive practices regarding one's academic work and it has become a widespread problem among adolescents. The major reason of cheating behavior is competition for better grade point averages. Achievement motivation appears to be negatively affected by an increasing focus on performance, heightened competition among classmates, loss of involvement in decision-making and impersonal relationships with teachers. Even if cheating is a violation of the norms of schooling, it has an adaptive increment by teaching the youth to plan and liaise social acts and avoid frustrating situations.

Rita Glózer – Ádám Guld – Gyula Maksa – Boglárka Németh

■ ***Generation Z***

Keywords: *generation Z, multitasking, patterns of communication, social media, youth culture*

'Media Usage and Patterns of Communication among the Youth' is a comprehensive study which was carried out at the University of Pécs in 2013 as part of a wider scientific research programme entitled 'Dissemination and Acknowledgement of Scientific Achievements'. The main objective of the programme is to convey the scientific results of the University of Pécs to youngsters living in the vicinity of the institution. In order to achieve this, we need

to be aware of the patterns of communication in this certain age group. The research may help to gain a better understanding of how the so called 'Generation Z' communicates.

Zoltán Kónya

■ ***"Reckless Parents": Using Nonviolent Resistance in Family Therapy***

Keywords: *disciplinary problems, nonviolent resistance, parent training, systemic therapy, violence*

Nonviolent resistance is a training model developed by Haim Omer and other authors in order to help parents in dealing with disciplinary problems and violent children. The article shows how the method can be used in family therapy and presents case studies where using nonviolent resistance reaches beyond dealing with a single problem and becomes part of a system of thought and practices.

Júlia Vallasek

■ ***Freedom after Hogwarts: Plots of Youth Culture in Contemporary Hungarian Youth Literature***

Keywords: *book series, Harry Potter, patterns of communication, young adult literature, youth culture*

After the Harry Potter-type of book series, a new approach to young adult literature began to take shape in contemporary youth culture, including Hungarian literature. New book series like *Időfutár* (Time Courier) or *D.A.C.* tried to adapt to the new patterns of communication used by the generation Z in everyday life. The article analyses how new patterns of communication are reflected within the text of contemporary Hungarian novels and also how they transform the discourse of literature itself.

## A Korunk Baráti Társaság felkérésére választott, intézményrendszerünk működtetését és a folyóirat megjelenését, az erdélyi magyar kultúrát anyagi hozzájárulással elősegítő magánszemélyek névsora

### Pártoló tagok

Dr. Balla Bálint – szociológus, ny. egyetemi tanár, Berlin  
 Dr. Deréky Pál – irodalomtörténész, Bécs  
 Gálfalvi Zsolt – irodalomkritikus, szerkesztő, Marosvásárhely  
 Kelemen Hunor – író, politikus, az RMDSZ elnöke  
 Dr. Lábod László – pénzügyi szakértő, Brüsszel  
 Dr. Romsics Ignác – történész, akadémikus, Göd  
 Dr. Szöllősy Pál – jogász, közgazdász, az EMPSz tb. elnöke, Zürich/Pfaffhausen  
 Dr. Úry Előd – fogorvos, az Erdélyi Kör elnöke, Sopron

### Támogató tagok

Ágh István – költő, Budapest  
 Árkossy István – képzőművész, Budapest  
 Balázs László – képzőművész, vállalkozó, Kolozsvár  
 Dr. Barabási Albert László – fizikus, akadémikus, Boston  
 Dr. Benkó Samu – történész, akadémikus, Kolozsvár  
 Dr. Bitay Enikő – egyetemi docens, Kolozsvár  
 Dr. Bodor Miklós – vegyészprofesszor, Miami  
 Dr. Buchwald Péter – vegyész, Kolozsvár  
 ifj. Dr. Buchwald Péter – gyógyszervegyész, egyetemi tanár, Miami  
 Czvitkó Zoltán – Dakakni Amina – művészettörténészek, Budapest  
 Dr. Csapody Miklós – irodalomtörténész, Budapest  
 Dr. Cseh Áron – jogász, diplomata, Budapest  
 Demény Péter – író, Kolozsvár  
 Dr. Egyed Ákos – történész, akadémikus, Kolozsvár  
 Dr. Elkán György – műépítész, Kolozsvár  
 Esterházy Péter – író, Budapest  
 Fekete Emőke – jogász, Kolozsvár  
 Dr. Filep Antal – néprajzkutató, Budapest  
 Forgács Péter – filmrendező, Budapest  
 Dr. Földes György – történész, főigazgató, Budapest  
 Füzsi László – irodalomtörténész, főszerkesztő, Kecskemét  
 Gálfalvi György – szerkesztő, író, Marosvásárhely  
 Dr. Geréb Zsolt – teológiai professzor, Kolozsvár  
 Gergely Balázs – régész, politikus, Kolozsvár  
 Dr. Gömöri György – irodalomtörténész, London  
 Dr. Gyarmati György – történész, főigazgató, Budapest  
 Judik Zoltán – építészmérnök, Budapest  
 Dr. Kántor István – orvos, Budapest  
 Kántor László – rendező, producer, Budapest  
 Dr. Kende Péter – szociológus, Párizs  
 Kerekes György – szerkesztő, Kolozsvár

Kiss András – ny. főlevéltáros, Kolozsvár

Kocsis András Sándor – könyvkiadó, elnök-vezérigazgató, Budapest  
 Kónya-Hamar Sándor – költő, közíró, politikus, Kolozsvár  
 Dr. Kovács András – művészettörténész, akadémikus, Kolozsvár  
 Kovács Sándor – római katolikus főesperes, Kolozsvár  
 Dr. Kovács Zoltán – egyetemi docens, Kolozsvár  
 Könczey Elemér – grafikus, Kolozsvár  
 Dr. Kötő József – színháztörténész, Kolozsvár  
 Kulcsár Zsuzsa – lime-producer, Budapest

László Kálmán – mérnök, vállalkozó, Kolozsvár  
Magdó János – Magyarország kolozsvári főkonzulja  
Markó Béla – költő, politikus, Marosvásárhely  
Molnár Judit – szerkesztő, Nagyvárad  
Dr. Nagy Mihály Zoltán – történész, elnökhelyettes, Román Kulturális Intézet, Bukarest  
Paulovics László – képzőművész, Szentendre  
Dr. Pomogáts Béla – irodalomtörténész, Budapest  
Dr. Salat Levente – politológus, akadémikus, Kolozsvár  
Sedlmayer Ella – Sopron  
Dr. Singer Júlia – biostatistikus, Bécs  
Dr. Sipos Gábor – történész, egyetemi docens, az EME elnöke, Kolozsvár  
Dr. Szász István Tas – orvos, Leányfalu  
Dr. Tankó Attila – orvos, Budapest  
Dr. Tibori Szabó Zoltán – szerkesztő, egyetemi oktató, Kolozsvár





## SZÁMUNK SZERZŐI

A lapszámot szerkesztette:

Balázs Imre József

**Adorjáni Panna** (1990) – mesterképzés hallgató, KRE, Budapest

**Bús Imre** (1957) – főiskolai tanár, PTE

Pedagógusképző Intézet, Pécs

**Cseke Péter** (1943) – szerkesztő, Korunk, irodalomtörténész, ny. egyetemi tanár, Kolozsvár

**Darvay Tünde** (1977) – festőművész, Kolozsvár

**Dóka Péter** (1974) – író, szerkesztő, Móra Könyvkiadó, Budapest

**Dósa Zoltán** (1968) – pszichológus, egyetemi előadótanár, BBTE, Székelyudvarhely

**Glózer Rita** (1971) – egyetemi adjunktus, PhD, PTE BTK Társadalom- és Média-tudományi Intézet, Pécs

**Guld Ádám** (1981) – egyetemi tanársegéd, PhD, PTE BTK Társadalom- és Média-tudományi Intézet, Pécs

**Gyáni Gábor** (1950) – történész, az MTA levelező tagja, egyetemi tanár, ELTE, visiting professor, CEU, Budapest

**Jancsik Pál** (1936) – költő, Kolozsvár

**Kiss Judit** – főszerkesztő, Magyar Köznevelés, újságíró, Krónika, Kolozsvár

**Kocsis Kitty** (1991) – mesterképzés hallgató, BBTE, Kolozsvár

**Kónya Zoltán** (1968) – orvos, pszichoterapeuta, Agape Életvédő Alapítvány, Kolozsvár

**Kovács Bea** (1991) – egyetemi hallgató, BBTE, Kolozsvár

**Kovács Zoltán** (1949) – pedagógiai pszichológia, egyetemi docens, BBTE, Kolozsvár

**Kulcsár Gabriella** (1952) – zenetanár, doktorandusz, BBTE, Kolozsvár

**Láng Orsolya** (1987) – mesterképzés hallgató, Budapest

**Maksz Gyula** (1975) – egyetemi adjunktus, PhD, PTE BTK Társadalom- és Média-tudományi Intézet, Pécs

**Németh Boglárka** (1982) – társadalomkutató, PTE BTK Társadalom- és Média-tudományi Intézet, Pécs

**Rigán Lóránd** (1980) – filozófiatörténész, PhD, szerkesztő, Korunk, Kolozsvár

**Rucska Andrea** – oktatáskutató, gyakorlati oktató, Miskolci Egyetem, Miskolc

**Szász Judit** (1971) – egyetemi tanársegéd, doktorandusz, BBTE, Kolozsvár

**Szüksai Mária** (1967) – egyetemi adjunktus, BBTE, Kolozsvár

**Tamás Dénes** (1975) – egyetemi adjunktus, Sapientia EMTE, Csíkszereda/ Sepsiszentgyörgy

**Vallasek Júlia** (1975) – irodalomtörténész, PhD, egyetemi adjunktus, BBTE, Kolozsvár

**Vass Barna** (1986) – egyetemi hallgató, BBTE, Kolozsvár

## TÁMOGATÓK



**NKA**  
Nemzeti Kulturális Alap



„Az ezredfordulóra már több évtizedes, egyre erősödő, egyre nagyobb piaccal számoló ifjúsági kultúráról beszélhetünk, a tanulással töltött évek kitelődése, a munkaerőpiac átalakulása mind azt eredményezte, hogy létrejött egy (egyebek mellett) kultúrát, így irodalmat is) fogyasztó réteg, amely immár életmódjában, igényeiben, csoportkultúrájában elkülönül mind a gyerek-, mind a felnőttvilágtól. A mai serdülők és »fiatal felnőttek« nem utolsósorban kommunikációs kultúrájuk által különböznek el.”

(Vallasek Júlia)

ISSN 1222 8338



9 771222 83304 1 4 0 0 7

S LEJ  
500 FT

**ADOLESCENȚI  
TEENAGERS**